

26°
CONGRESSO
NACIONAL
das Apaes

**7º FÓRUM NACIONAL DE
AUTOGESTÃO E AUTODEFENSORIA**

**Apae 60 anos: celebrando
conquistas, assumindo
novos desafios.**

MENSAGEM DO PRESIDENTE

Prezados congressistas, autores, revisores, patrocinados e órgãos apoiadores do XXVI Congresso Nacional das Apaes do Brasil e do 7º Fórum Nacional de Autogestão e Autodefensoria.

Informamos, com grande satisfação, que disponibilizamos, no site da Apae Brasil, os artigos do XXVI Congresso Nacional das Apaes, em arquivo eletrônico. Esta medida tem como objetivo atender às questões de sustentabilidade e acompanhar as mudanças tecnológicas.

O XXVI Congresso Nacional das Apaes contou com o imprescindível apoio da Federação das Apaes do Estado do Rio Grande do Norte (Feapaes-RN), da Apae Natal e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nosso agradecimento à Comissão de Administração, à Comissão Científica, aos Coordenadores das áreas temáticas, aos palestrantes e à equipe de suporte operacional, administrativo e de logística.

A todos uma boa leitura e um grande abraço!

José Turozi

**Presidente da Federação Nacional das Apaes
Gestão 2018-2020**

S U M Á R I O

RESUMO DAS PALESTRAS

- 12 A ESCALA DE INTENSIDADE DE SUPORTE – SIS COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA VIDA
- 23 BREVE APONTAMENTO SOBRE AS REGRAS DE CONTRATAÇÃO DA LEI 13.019/14
- 30 “AGORA JÁ SEI DESENHAR!” O ENSINO DE DESENHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- 37 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA
- 46 AS PRÁTICAS CORPORAIS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA INCLUSÃO NA ESCOLA AO ESPORTE DE RENDIMENTO
- 48 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM
- 56 DO LÚDICO AO RENDIMENTO EXPLORANDO POTENCIAIS
- 59 UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA EM ARTE/EDUCAÇÃO: A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA INCLUSIVA
- 64 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EXPERIÊNCIAS DE CAEE
- 68 NEUROCIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DIÁLOGO COM A DEFICIÊNCIA
- 78 RESILIÊNCIA E SUBJETIVIDADE
- 83 O PAPEL DO PROFISSIONAL DA SAÚDE NO ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E MÚLTIPLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
- 86 TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NOS CONTOS E RECONTOS DE HISTÓRIAS NA ESCOLA
- 95 APOSTILAS ADAPTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA
- 102 MEDIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO COMO PREMISSAS DO ATO DE ENSINAR
- 110 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: MEDIAÇÃO E TECNOLOGIA
- 117 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO COM SÍNDROME DE ASPERGER

- 123** O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- 130** EDUCAÇÃO PERMANENTE COM VISTAS À INTEGRALIDADE DO CUIDADO NA REDE DE SAÚDE MENTAL
- 137** PRÁTICAS CORPORAIS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- 146** PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
- 152** TELECENTRO ACESSÍVEL: O PODER DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO E INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
- 155** INVESTIGAÇÃO CAUSAL NAS SITUAÇÕES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL VISANDO O ACONSELHAMENTO GENÉTICO
- 165** CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
- 171** TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- 181** TEORIA DA SUBJETIVIDADE E RESILIÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA
- 190** TOMADA DE DECISÃO APOIADA E CURATELA: MEDIDAS DE APOIO E GARANTIA PARA O EXERCÍCIO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MENTAL

TRABALHOS DE COMUNICAÇÃO ORAL

- 198** PROJETO AUTONOMIA
- 201** PROGRAMA APAEANO DE PREVENÇÃO DA APAE DE MARAU/RS 2000/2017
- 204** CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM CIDADES DO ESTADO DO PARÁ
- 211** ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ESCOLAS REGULARES: UMA REVISÃO DE LITERATURA
- 217** PSICOEDUCAÇÃO: UM PROJETO PARA FAMILIARES E CUIDADORES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE MUSICOTERAPIA E PSICOLOGIA
- 223** A AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NA UNIDADE CEDEG/APAE DE CAMPO GRANDE / MS
GARANTIA DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A PRÁTICA DA INCLUSÃO EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
- 227** GARANTIA DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A PRÁTICA DA INCLUSÃO EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

- 234** A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: INFLUÊNCIA DA TEORIA VYGOTSKYANA E DO MÉTODO MONTESSORIANO
- 241** CONTRIBUIÇÕES -TECNOLOGIA ASSISTIVA- TA EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA- CAA- COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO EM PESSOAS COM DI- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA - TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA APAE- VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA
- 248** O SERVIÇO SOCIAL DESENVOLVIDO NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE)
- 265** AUTISMO: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA
- 267** PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ATENDIMENTO FISIOTERAPÊUTICO DA CRIANÇA: POTENCIALIZANDO RESULTADOS
- 273** EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENTRO PEDAGÓGICO CAPELO GAIVOTA NA CIDADE DE MONTES CLAROS, MG
- 276** CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA
- 282** O ENVELHECIMENTO EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA APAE-BELÉM
- 288** DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LÓGICAS DOS ALUNOS COM DIFICULDADE ESPECIAL DA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE, ATRAVÉS DA INTERAÇÃO SOCIAL EM MERCADOS
- 291** FRUTAS, CORES E SABORES: A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE BONS HÁBITOS ALIMENTARES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA ATENDIDOS NA APAE-SANTARÉM
- 293** MUSICOTERAPIA NA INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UM ESTUDO DE CASO NA APAE DO MUNICÍPIO DE CONGONHAS-MG
- 299** OFICINAS DE VIDA DIÁRIA: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA IGUALITÁRIA
- 305** CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DO ESTADO DE GOIÁS
- 312** PERFIL DOS ALUNOS AUTODEFENSORES DO CONSELHO REGIONAL DE PITANGA
- 318** RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA DE DATAS COMEMORATIVAS
- 322** AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 337** EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA
- 352** UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS ESPECIAIS E TÍPICAS HOSPITALIZADAS EM UNIDADES PEDIÁTRICAS: AÇÕES DO TERAPEUTA OCUPACIONAL
- 364** AFETIVIDADE E A SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- 378** CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA
- 393** CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
- 406** INTERAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL EM ATIVIDADES FÍSICAS ESPORTIVAS NA APAE ESCOLA "MOLEQUE SABIDO" NO MUNICÍPIO DE ENTRE RIOS DE MINAS – MG: ESTUDO DE CASO
- 415** O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CAEE DA APAE DE CAMPO GRANDE–MS
- 420** PSICOEDUCAÇÃO: UM PROJETO PARA FAMILIARES E CUIDADORES DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE MUSICOTERAPIA E PSICOLOGIA
- 426** MÃES QUE CANTAM: A CANÇÃO NA RELAÇÃO DE AJUDA PARA MÃES DE BEBÊS DO CER III INTELECTUAL DA APAE ANÁPOLIS – TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE MUSICOTERAPIA E PSICOLOGIA
- 432** INCLUSÃO ESCOLAR: USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AUMENTATIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
- 438** O CORPO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
- 444** NOTA FISCAL PAULISTA INSTRUMENTO PARA A APLICAÇÃO DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL
- 447** CONTABILIDADE DO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO DA APAE ANÁPOLIS
- 462** PROJETO: ACOLHIMENTO HUMANIZADO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA SEUS FAMILIARES NA APAE/CASCADEL
- 467** A IMPORTÂNCIA DO PIPA - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE AVANÇADO NO DESENVOLVIMENTO DO NEONATO DE RISCO
- 473** PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ATENDIMENTO FISIOTERAPÊUTICO DA CRIANÇA: POTENCIALIZANDO RESULTADOS
- 479** PROGRAMA DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL – UMA PROPOSTA DE PREVENÇÃO NA APAE VITÓRIA/ES

- 484** A IMPORTÂNCIA DO PIPA - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE AVANÇADO NO DESENVOLVIMENTO DO NEONATO DE RISCO
- 491** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O REPENSAR DA PRÁTICA DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA APAE BELÉM
- 497** PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE DA APAE VITÓRIA –ES SOB A PERSPECTIVA DO PSICÓLOGO E SUA ATUAÇÃO
- 502** “O GÊNERO TEXTUAL BILHETE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA NA APAE BELÉM”
- 508** BANCO DE DADOS DAS DEFICIÊNCIAS DOS ALUNOS E A SOBRECARGA DE SEUS CUIDADORES NAS APAES DO PARANÁ
- 517** HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE BELÉM/PA
- 523** UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ
- 529** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS REGULARES
- 540** A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO, EM TRÊS LAGOAS/MS
- 546** O ENVELHECIMENTO EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA APAE-BELÉM
- 551** CEDEG-APAE CAMPO GRANDE - MS PROJETO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE
- 556** A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLO NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA- MG
- 562** ATIVIDADE LÚDICA COM RUBIK’S CUBE (CUBO MÁGICO) NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E HABILIDADES COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA
- 568** CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS
- 574** A EVOLUÇÃO DE ESCRITA DE UM ADOLESCENTE COM SÍNDROME DE DOWN
- 579** A AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLO NA UNIDADE CEDEG/APAE1 DE CAMPO GRANDE / MS
- 586** RÁDIO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA ESCOLAR: INTERFACES COM A APROPRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO ESCOLAR
- 594** VENCENDO DESAFIOS COM PORTADOR DE DÉFICIT INTELECTUAL GRAVE

- 596** EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: O PROCESSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
- 603** O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK - APAE DE PONTE SERRADA-SC
- 609** APAE-ES EM EXPOSIÇÃO - PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DIREITOS. NECESSIDADES. REALIZAÇÕES
- 617** CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO ESPORTIVO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: PROJETO APABB-UFRN
- 623** PROGRAMA ESCOLA DE PAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE: POSSIBILITANDO O DESENVOLVIMENTO DAS PCD ATRAVÉS DE INTERVENÇÃO COM A FAMÍLIA
- 628** TESTE DE VERIFICAÇÃO PARA HIPÓTESE DO NÍVEL SILÁBICO: VIABILIZANDO A APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE
- 635** O ENSINO DA ARTE COMO FERRAMENTA TRANSDISCIPLINAR
- 638** A PROPOSTA TRIANGULAR NO ENSINO DA ARTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: UMA PROPOSTA EM CONSONÂNCIA COM AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

APRESENTAÇÃO DE POSTERS

- 641** QUESTÕES INICIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I) DA APAE DE VIÇOSA-MG
- 643** DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA
- 647** ESTRESSE DE PAIS DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL
- 649** ADAPTAÇÃO DO ALUNO COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR
- 652** AUTISMO: INCIDÊNCIA ENTRE IRMÃOS GÊMEOS MONOZIGÓTICOS E DIZIGÓTICOS NO CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO - CER III INTELECTUAL DA APAE ANÁPOLIS
- 655** O LUTO DO FILHO PERFEITO: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS VIVENCIADOS POR MÃES QUE TÊM FILHOS COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA
- 657** FRUTAS, CORES E SABORES: A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE BONS HÁBITOS ALIMENTARES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA ATENDIDOS NA APAE-SANTARÉM

- 660** AUTISMO: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA
- 662** FATORES FACILITADORES E BARREIRAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO
- 669** PERFIL DOS ALUNOS AUTODEFENSORES DO CONSELHO REGIONAL DE PITANGA
- 672** ATIVIDADES RECREATIVAS AO AR LIVRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO
- 675** UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NA INCLUSÃO DIGITAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
- 683** ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE PORTO NACIONAL - TO "PROGRAMA GRANDES SONHOS"
- 686** INTERVENÇÃO EM PSICOEDUCAÇÃO JUNTO A FAMILIARES E CUIDADORES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO NA APAE DE VITÓRIA-ES
- 689** ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL E O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO. DECORAÇÃO ECOLÓGICA COM PNEUS USADOS
- 694** COMO BRINCA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL? UMA REVISÃO DE LITERATURA
- 705** A PRÁTICA DO JUDÔ PARA PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN
- 717** ACHADOS NEUROPSICOLÓGICOS EM DUAS CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
- 720** AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DÉFICITS COMUNICACIONAIS
- 723** TREINO DE FISIOTERAPIA FUNCIONAL PARA CUIDADORES DE PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL
- 726** CONTABILIDADE DO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO DA APAE ANÁPOLIS
- 740** VIVÊNCIAS DA PESSOA COM MICROCEFALIA: DA INFÂNCIA A FASE ADULTA
- 743** BANCO DE DADOS DAS DEFICIÊNCIAS DOS ALUNOS E A SOBRECARGA DE SEUS CUIDADORES NAS APAES DO PARANÁ
- 746** MÉTODO DE TRABALHO MULTIDISCIPLINAR EM COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA ESPECIAL – A BELEZA, RIQUEZA E RESISTÊNCIA DOS POVOS AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS EM 2017
- 750** HIALINOSE SISTÊMICA INFANTIL: UM RELATO DE CASO NO ESPÍRITO SANTO – BRASIL

- 753** SÍNDROME DE RUBINSTEIN-TAYBI: UM RELATO DE CASO
- 756** O USO DE JOGOS E ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- 759** TELECENTRO ACESSÍVEL: O PODER DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO E INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
- 762** ADAPTAÇÃO DO ALUNO COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR
- 765** AVALIAÇÃO DA SOBRECARGA DO CUIDADOR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM OLHAR AOS FAMILIARES DOS ASSISTIDOS PELA APAE DE VITÓRIA – ES
- 768** O PARABADMINTON NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CEDEG/APAE DE CAMPO GRANDE-MS
- 771** ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) APAE-BELÉM E ESCOLA REGULAR: ARTICULAÇÕES RELEVANTES PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA EM BELÉM/PA
- 774** COMO BRINCA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL? UMA REVISÃO DE LITERATURA
- 785** SNOEZELEN/MSE: METODOLOGIA INOVADORA NO TRATAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA APAE DE MARAU/RS
- 788** PROGRAMA APAEANO DE PREVENÇÃO DA APAE DE MARAU/RS 2000/2017
- 791** QUALIDADE DE VIDA DE FAMÍLIAS QUE TÊM FILHOS COM SÍNDROME DE CORNELIA DE LANGE NO BRASIL
- 794** GRUPO DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL E QUALIDADE DE VIDA NO CENTRO DE REABILITAÇÃO DA APAE DE ALÉM PARAÍBA
- 797** EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: OFICINA DE MEMÓRIA E APOIO PEDAGÓGICO PARA JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN
- 800** FORTALECENDO LAÇOS E DESATANDO OS NÓS
- 803** A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO EM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I)
- 806** A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE EM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) DA APAE DE VIÇOSA-MG
- 809** AUTO DEFENSORIA: DESENVOLVENDO A LIGUAGEM ORAL COMO PROCESSO DE AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
- 812** A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E HABILIDADES SOCIAIS EM PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN E AUTISMO LEVE – UM ESTUDO DE CASO

- 815** A SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
- 818** A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E A EDUCAÇÃO
- 821** SINAIS DE DÉFICIT NA TEORIA DA MENTE EM CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TEA
- 824** PROJETO DE ATIVIDADES ÁQUÁTICAS
- 826** PROJETO DE LEITURA PARA ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA APAE DE CASCAVEL-PR
- 828** DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA
- 831** EDUCAÇÃO ESPECIAL: O TRABALHO DO CENTRO PEDAGÓGICO CAPELO GAI-VOTA NA CIDADE DE MONTES CLAROS, NORTE DE MG
- 834** SÍNDROME DE DOWN E A APRENDIZAGEM
- 837** A MÚSICA COMO FATOR DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: UM ESTUDO DE CASO NA APAE DO MUNICÍPIO DE CONGONHAS-MG
- 843** DEFEITO CONGÊNITO DE GLICOSILAÇÃO (CDG): UM RELATO DE CASO NO ESPÍRITO SANTO - BRASIL
- 846** DEFICIENTE INTELECTUAL: CASAMENTO, PODE?



A ESCALA DE INTENSIDADE DE SUPORTE – SIS COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA VIDA

Maria Amelia Almeida(1)

Patricia Zutiao (1)

Lidia Maria Postalli (1)

lasmin Zanchi Boueri (2)

Universidade Federal de São Carlos (1)

Universidade Federal do Paraná (2)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e discutir os resultados da aplicação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS adotada em várias partes do país, bem como mostrar resultados de estudos que utilizaram a referida escala para planejando de programas de intervenção que tinham como objetivo melhorar o desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência intelectual preparando-os para na vida.

Palavras chave – Deficiência Intelectual; Desenvolvimento; Escala SIS

A AAIDD – Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento, desde a sua fundação em 1876, tem se preocupado em compreender, definir e classificar o campo da deficiência intelectual.

Segundo Greenspan (1999), a importância da mudança evolutiva na construção da deficiência fez com que a deficiência intelectual já não seja mais considerada como um traço totalmente absoluto e invariável da pessoa. Ao contrário, de acordo com Putnam (2005), essa construção ecológica social da deficiência intelectual acaba por exemplificar a interação entre a pessoa e seu meio ambiente, bem como, leva-a concentrar-se no papel que o suporte individualizado pode desempenhar no funcionamento individual, além de permitir a busca e compreensão da “identidade da deficiência”, cujos princípios incluem bem-estar, orgulho, causa comum e engajamento na ação política. Esses aspectos apontados por Greenspan (1999) e Putnam (2005) acabam por refletir na última definição de DI proposta por Shogren et al. em 2010:

Deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (p. 6):

Assim, as pessoas com deficiência intelectual necessitam de uma rede de apoio para realizar as atividades adaptativas. Essa rede pode ser composta por pais, familiares, professores, profissionais, dentre outros (THOMPSON, et.al, 2004; ZUTIÃO, 2016). Segundo Shogren et al. (2010), o planejamento de suportes/apoio, deve levar em consideração:

1. Incompatibilidade entre competência e demandas, uma vez que pode haver um descompasso entre as experiências das pessoas com deficiência intelectual e suas competências pessoais e demandas ambientais;
2. Planejamento de suportes/apoio individualizados de acordo com a necessidade de cada um;
3. Oferta de suporte/apoio com vistas a resultados de melhoras significativas nas mais diversas áreas podendo incluir mais independência nas relações pessoais e melhores oportunidades para contribuir na sociedade.

Esse planejamento deve envolver cinco componentes básicos: identificação de experiências de vida almejadas e estabelecimento de metas a serem atingidas; determinação da intensidade de suporte/apoio necessários para atingir tais metas; desenvolvimento de um plano de suporte individualizado; monitoramento/ acompanhamento do progresso e avaliação.

Em 2004, Thompson e colaboradores apresentaram a Escala de Intensidade de Suporte – SIS, que foi desenvolvida em um período de cinco anos, em resposta às mudanças de como a sociedade via e se relacionava com pessoas com deficiência. Tais mudanças estavam relacionadas a: (a) expectativas positivas para as experiências de vida de pessoas com deficiência, (b) o uso de uma descrição funcional das condições de incapacidade, (c) o foco nas atividades apropriadas à idade cronológica, (d) a emergência de serviços direcionados ao consumidor, e (e) o fornecimento de suporte individualizado por meio de uma rede de suportes. Importante destacar que a Escala SIS encontra-se em fase de validação na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar por Almeida (2013).

A Escala SIS tem como objetivo avaliar a intensidade de suporte que, jovens/adultos com deficiência intelectual, a partir dos 16 anos de idade, necessitam para realizar habilidades adaptativas em seu cotidiano e é composta de três seções: 1. Escala de Necessidade de Apoio; 2. Escala Suplementar de Proteção e Defesa e; 3. Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental. A Seção 1 consiste de 49 atividades de vida, que são agrupadas em seis subescalas de suporte: vida doméstica, vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, e social. A Seção 2 consiste de oito itens relacionados a Atividades de Proteção e Defesa. Nas Seções 1 e 2, as necessidades de suporte para cada item são examinadas com respeito a três variáveis: (a) tipo de apoio, (b) frequência de apoio e (c) tempo diário de apoio. E, ao final, são calculadas a intensidade de suporte de cada uma das áreas avaliadas, de acordo com o manual da Escala SIS (THOMPSON, et. al, 2004).

A Seção 3, Necessidades de Suporte Médico Excepcional e Comportamental, inclui 15 condições médicas (como por exemplo, cuidados respiratórios, assistência na alimentação, cuidados com a pele e outros cuidados médicos específicos, entre outros) e 13 comportamentos-problema (como por exemplo, agressividade dirigida ao exterior, agressividade autodirigida, agressividade sexual, entre outros) que tipicamente requerem aumento nos níveis de suporte, independente das necessidades de suporte da pessoa, relativas a outras áreas de atividades de vida. Uma suposição adjacente é que certas condições médicas e comportamentais predizem que uma pessoa precisará de níveis maiores de suporte, independente da intensidade relativa de necessidades de suporte em outros domínios da vida.

Objetivos deste trabalho

1. Descrever e discutir os resultados da aplicação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS aplicada em várias partes do país quanto ao nível de suporte que jovens e adultos com deficiência intelectual necessitam para melhor se desenvolverem ao longo de suas vidas
2. Descrever e discutir resultados de estudos que utilizaram a Escala de Intensidade de Suporte – SIS para planejando de programas de intervenção que tinham como objetivo melhorar o desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência

intelectual, preparando-os assim para na vida.

MÉTODO

Participantes: 746 jovens e adultos com deficiência intelectual das cinco regiões do país, com idades variando entre 16 a 69 anos, sendo que a maior concentração está na faixa de 20 a 29 anos, e a média de idade é de 27 anos. Dos participantes, 42,89 % do gênero masculino e 57,10% do gênero feminino. A grande maioria desses jovens (82%) mora com os pais, recebendo apoio/suporte de pessoas da própria família e não estão inseridos no mercado de trabalho.

Local do estudo: A pesquisa está sediada na Universidade Federal de São Carlos. A coleta de dados está sendo realizada quase que predominantemente em escolas especiais mantidas pela Federação Nacional das APAES. Entretanto, em alguns estados as pessoas encarregadas de aplicar a escala tiveram melhor abertura nas escolas das redes estaduais e municipais que oferecem o AEE – Atendimento Educacional Especializado, sendo em muitos lugares no EJA – Educação de Jovens e Adultos, e em outras escolas especiais mantidas por outras ONGs diferente da APAE, mas na maioria a ela afiliadas.

Procedimento de Coleta de Dados: A coleta de dados (aplicação da escala SIS) está sendo realizada por meio de entrevistas nas quais deverão estar presentes o jovem ou adulto com deficiência intelectual, acompanhado(a) do(a) professor(a)/cuidador(a) ou do familiar com quem essa pessoa tem mais contato. As perguntas são dirigidas à pessoa com deficiência intelectual, seu professor(a) ou familiar. Se a pessoa com deficiência não conseguir responder, o acompanhante (familiar ou professor) auxilia com exemplos do cotidiano dela, para facilitar o entendimento e/ou responde às perguntas pelo jovem/adulto.

Procedimento de Análise dos Dados: Os dados obtidos por meio das 746 escalas aplicadas foram analisados a partir da estatística descritiva utilizando-se do cálculo de frequências das respostas por meio de apresentações gráficas e descrições textuais (SAMPLERI, et. al, 2013). Realizou-se o levantamento da quantidade que a pontuação, Tipo, Frequência e Tempo Diário de Apoio que foi preenchida em cada atividade e, depois em cada área avaliada, das seções 1 e 2 da Escala SIS. Posteriormente, foi calculada a porcentagem de pontuação para as variáveis do estudo, buscando demonstrar, qual a intensidade de apoio nas áreas adaptativas dos jovens/adultos de todas as regiões do Brasil.

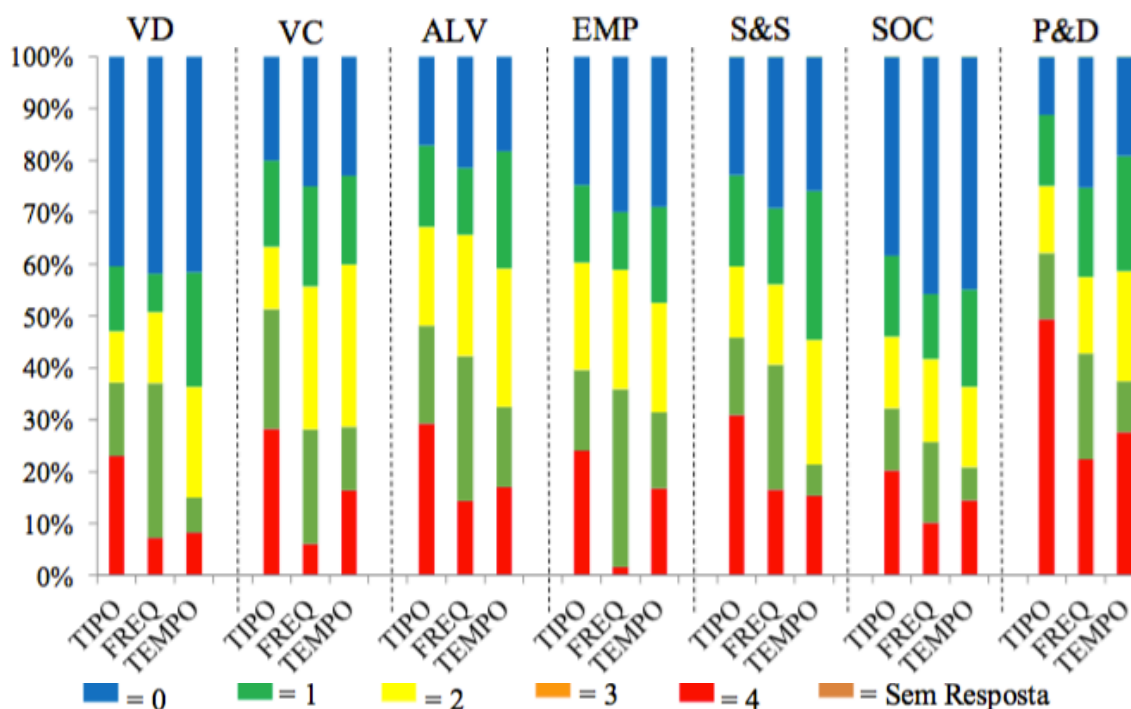
RESULTADOS

A Figura 1 apresenta o nível de suporte/apoio que jovens e adultos com deficiência intelectual das várias regiões do país necessitam para realizar atividades relacionadas às áreas adaptativas avaliadas. As linhas pontilhadas dividem o resultado de cada área adaptativa avaliada, na ordem: Vida Doméstica, Vida Comunitária, Atividade ao Longo da Vida, Emprego, Saúde e Segurança, Sociais e Proteção e Defesa. A primeira área adaptativa analisada foi a de "Vida Doméstica". Na Figura 1 é possível observar que a maioria (59,6%) dos jovens/adultos com deficiência intelectual avaliados ainda necessitam de algum tipo

de apoio para desenvolver essas tarefas, sendo que 23% necessita de auxílio físico total e 14% de auxílio físico parcial. Essa foi a área que os jovens/adultos demonstraram ter maior independência, pois em 40,4% dos casos, não necessitam de nenhum apoio para realizar as atividades de vida doméstica. Já na área de "Vida Comunitária", 80% da população investigada necessita de algum apoio para realizar as atividades, sendo que o auxílio físico total (28,2%), seguido do auxílio físico parcial (23,1%) foram os mais utilizados, ou seja mais de 50%. Tal resultado indica que os jovens/adultos necessitam de muito apoio nessa área e somente 20% deles conseguem fazer alguma atividade com independência. Na área de "Aprendizagem ao Longo da Vida", a grande maioria, ou seja, 83% dos jovens/adultos avaliados necessitam de apoio para realizar as atividades que a compõem. Vale ressaltar que quase metade deles (48%) ainda necessita de apoio físico total ou parcial. Assim, apenas 17 % deles realizam algumas atividades dessa área sem nenhum apoio.

A quarta área avaliada foi "Emprego", o tipo de apoio que os jovens/adultos demonstraram maior necessidade, para realizarem as atividades que essa área envolve, foi o auxílio físico total (24%), seguido de dicas verbais ou gestuais (20,8%), o auxílio físico parcial (15,6%) e, monitoramento (14,9%). Apenas 24,8% das atividades são realizadas sem nenhum apoio por parte dos jovens/adultos. Portanto, 75,7 % desses jovens/adultos dependem de algum auxílio para realizar as atividades dessa área. Quanto a área de "Saúde e Segurança", 77,2 % da população investigada ainda necessita de apoio para realizar as atividades que compõem essa área, sendo que 45,8 % ainda necessita de auxílio físico total ou parcial. Diante desses dados, pode-se afirmar que apenas 22,7% dos jovens/adultos avaliados não necessitam de apoio e, conseqüentemente, realizam as atividades que envolvem a área de "Saúde e Segurança" com independência. Na área que envolve as habilidades adaptativas "Sociais", os dados mostram que 38,3% dos jovens/adultos com deficiência intelectual avaliados demonstraram não necessitar de auxílio para desenvolver as atividades que a compõem. Em contrapartida, os dados indicam 61,7% dos jovens ainda necessitam de algum apoio para realizar as atividades, sendo que 32,2% dos casos ainda necessitam de auxílio físico total ou parcial. A última área avaliada, "Proteção e Defesa", foi a que os jovens/adultos apresentaram maior necessidade de algum tipo de auxílio físico, seja ele total (49,4%) ou parcial (12,7%), o que, quando somados resulta 62,1% dos casos avaliados. Apenas 11,2% dos jovens/adultos realizam com independência alguma atividade dessa área. Assim, 88,7% dos participantes avaliados poderiam ser considerados dependentes nessa área.

Figura 1. Níveis de Suporte/Apoio dos Jovens/Adultos com Deficiência Intelectual no Brasil



VC – Vida Comunitária, ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida, EMP – Emprego, S&S – Saúde e Segurança, SO – Sociais e, P&D – Proteção e Defesa. TIPO – Tipo de Apoio, FREQ – Frequência de Apoio, TEMPO – Tempo Diário de Apoio.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Quanto à necessidade de apoio médico, 89,7% dos jovens/adultos com deficiência intelectual avaliados não necessitam de nenhum apoio; 4,8% precisam de algum apoio e; 5,2% necessitam de muito apoio. E, com relação à necessidade de apoio comportamental, 79,1% não necessita de apoio; 11,9% precisam de algum apoio e; 8,7% necessitam de muito apoio. A Escala SIS, além de permitir essa visualização da intensidade de apoio que os jovens/adultos com deficiência intelectual necessitam em cada uma das áreas avaliadas, tem o intuito de auxiliar no planejamento e implementação do ensino e aprendizagem. Sugere-se que a escala SIS deve ser aplicada a cada um ano, para avaliar se a intensidade de apoio foi modificada após a intervenção. Para exemplificar melhor tal uso, no tópico seguinte, serão descritas duas pesquisas que utilizaram a escala como auxílio em seus programas de ensino.

Nota-se então, que a área com maior intensidade de apoio entre os jovens/adultos avaliados é Proteção e Defesa, na qual 88,7% dos casos avaliados necessitam de algum tipo de apoio, sendo a maioria deles o auxílio físico, como já destacado. As demais áreas, apresentam necessidade de apoio, na sequência: Aprendizagem ao Longo da Vida (83%); Vida Comunitária (80%); Saúde e Segurança (77,2%); Emprego (75,3%); Sociais (61,6%) e; Vida Doméstica (59,6%). Tais resultados confirmam o que Zutião (2016) relata em sua pesquisa sobre os trabalhos desenvolvidos com os jovens/adultos com deficiência intelectual, ou seja, que em sua grande maioria, trabalham com atividades de vida diária, deixando as

demais áreas adaptativas em segundo plano. Cabe aqui destacar a importância da criação de programas de intervenção para os jovens/adultos com deficiência intelectual que, sejam embasados no currículo funcional natural, e, que tal método pode ser utilizado para o ensino desde habilidades mais simples até as mais complexas, envolvendo todas as áreas adaptativas (LEBLANC, 1992).

Descrição de estudos que utilizaram a SIS para planejamento de programas que favoreçam melhor desenvolvimento ao longo da vida

O estudo de Zutião (2016) teve como intuito avaliar a eficácia do Programa Vida na Comunidade, o qual foi criado para auxiliar pais/familiares no ensino/aprendizagem de habilidades adaptativas (dentro da área Vida Comunitária) aos jovens com deficiência intelectual. Participaram do estudo quatro jovens, na faixa etária entre 19 e 29 anos, sendo dois do sexo masculino e dois do feminino, todos com deficiência intelectual e, suas mães. Durante o programa, foram ofertadas sessões teóricas e práticas de intervenção para as mães. A Escala de Intensidade de Apoio – SIS foi utilizada para a seleção dos jovens participantes que apresentavam déficits no comportamento adaptativo na área de vida comunitária e, posteriormente para a seleção da atividade a ser ensinada. A SIS foi aplicada com os jovens acompanhados de suas mães. Foram selecionadas as atividades fazer compras (Jovem 1 e 3) e deslocar-se na comunidade (Jovem 2 e 4) para o ensino. Antes da intervenção da pesquisadora, notou-se que os jovens tinham pouca independência nas atividades selecionadas, principalmente por falta de oportunidade para realiza-las, já que, suas mães tinham dificuldade nos procedimentos de ensino e, acabavam realizando as atividades por eles. Com a intervenção, tais comportamentos se modificaram desde a primeira sessão, quando os jovens passaram a ter maiores oportunidades e, conseqüentemente maior independência na realização das atividades. As mães no início precisaram de muito apoio da pesquisadora, principalmente dicas verbais, para lembrá-las de que deveriam deixar os filhos tentar fazer com maior independência possível. Ao final da pesquisa, após um ano da primeira aplicação da Escala SIS, esta foi reaplicada e, seus resultados demonstram que a intensidade de apoio dos jovens diminuiu na área trabalhada “Vida Comunitária” e, também na maioria das outras áreas, como pode ser observado no caso da Jovem 1 que está representado, na Figura 2. Para leitura da Figura, considera-se que, quando maior a pontuação, maior a intensidade de apoio na área adaptativa avaliada.

Figura 2. Resultado da Escala SIS antes e após a implementação do Programa Vida na Comunidade

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
A. Vida Doméstica	B. Vida Comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e Segurança	F. Sociais	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
11	11	11	11	11	11	105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74

Fonte: Zutião; Almeida; Boueri, 2017

Essa jovem foi ensinada a Fazer compras, ou seja, uma atividade dentro da área de Vida Comunitária e, como se pode ver, após um ano de intervenção, sendo trabalhada apenas uma área, a intensidade de apoio em todas as áreas adaptativas diminuiu. Consequentemente o índice geral de apoio em todas as áreas também diminuiu. Isso demonstra que a avaliação propicia um maior conhecimento sobre as necessidades da pessoa com quem vai trabalhar favorecendo assim a construção e implementação do planejamento educacional individualizado – PEI, utilizando-se de procedimentos de ensino mais adequados. As avaliações contínuas do PEI permitem uma melhor visualização dos resultados trazendo benefícios para a vida dos jovens/adultos com deficiência intelectual.

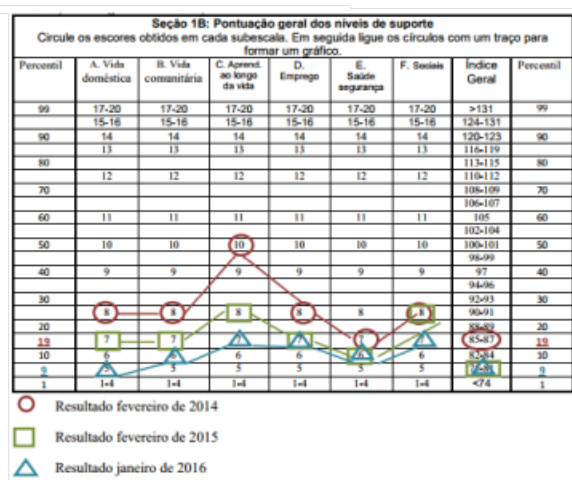
Lopes (2016) também desenvolveu um estudo que possibilitou observar a aprendizagem de jovens/adultos com deficiência intelectual em ambiente universitário a partir dos resultados obtidos com as aplicações de pré, pós-teste e followup da Escala SIS. A pesquisa teve como objetivo geral analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário que teve como finalidade propiciar experiências de aprendizagem para a vida dos jovens com DI. Participaram quatro jovens/adultos, sendo dois do gênero masculino e duas do gênero feminino, com idade entre 18 e 26 anos com diagnóstico de deficiência intelectual juntamente com vinte e sete professores de disciplinas regulares e trinta e dois tutores, estudantes matriculados regularmente no Ensino Superior. O estudo foi conduzido em um centro universitário localizado no interior do estado

de São Paulo. O Programa “Transição para a Vida Adulta” denominado “Próximos Passos” foi elaborado com o intuito de oportunizar aos estudantes com deficiência intelectual experiências de aprendizagem junto aos seus pares sem deficiência. O programa “Próximos Passos” foi desenvolvido como resposta a uma necessidade nacional, após ser constatada a ausência de ações que tenham como objetivo a transição para ambiente universitário de jovens/adultos com deficiência intelectual.

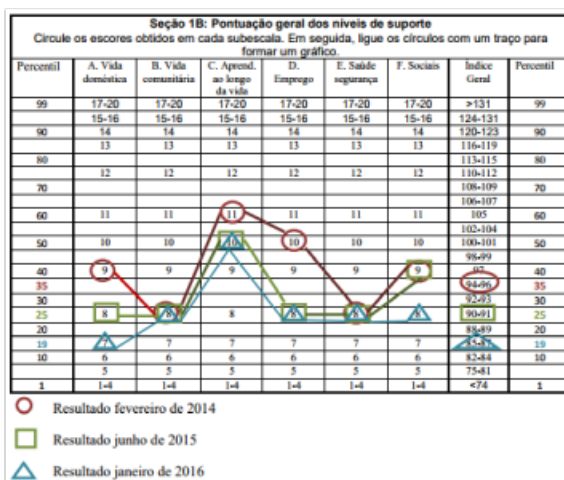
Observou-se, por meio da Figura 3, que as intervenções implementadas por meio do Programa de Transição para Vida Adulta “Próximos Passos” associadas às estratégias utilizadas pelos professores e apoio dos tutores na realização das atividades acadêmicas e sociais contribuíram para o desenvolvimento e melhoria da intensidade de suporte de cada participante. O estudo de Lopes (2016) demonstrou a possibilidade de estudantes com deficiência intelectual participarem em programas no ambiente universitário com resultados satisfatórios. As políticas atuais de cotas para inserção de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior (Brasil, 2016) demonstram a necessidade de práticas que visem a inserção e permanência deste público em ambientes universitários.

Figura 3. Intensidade de suporte de jovens/adultos com deficiência intelectual no pré, pós-teste e follow up ao participar do Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário.

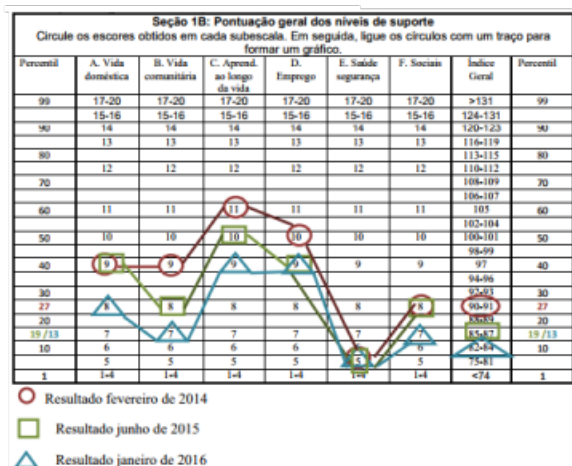
Estudante E1



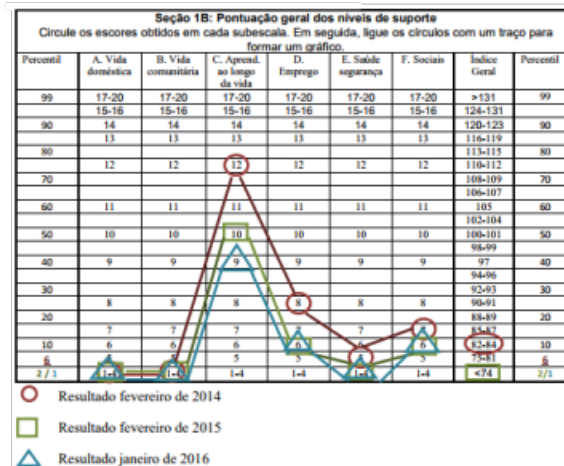
Estudante E2



Estudante E3



Estudante E4



Dessa forma, na Figura 3 é possível visualizar os resultados de pré, pós-teste e follow up dos estudantes com deficiência intelectual ao participar do Programa de Transição para a Vida Adulta "Próximos Passos". Nos quadrantes estão dispostos os desempenhos dos estudantes nas áreas adaptativas avaliadas no decorrer das três fases de pesquisa, a saber: pré-teste – em vermelho – antes da implementação do programa de intervenção; pós-teste – em verde – um ano após o desenvolvimento das intervenções e; follow up – em azul – reavaliação da escala após um ano da finalização do Programa de Transição para a Vida Adulta.

Os resultados apresentados na Figura 3 indicaram aprendizagens dos participantes se comparados os desempenhos nas áreas adaptativas da primeira aplicação, antes da implementação das intervenções com os resultados obtidos na segunda e terceira aplicação do instrumento. Houve diminuição gradual na intensidade de suporte em cada uma das áreas adaptativas avaliadas. Os estudantes, além de participarem de atividades que envolviam aprendizagens acadêmicas, vida independente, orientação profissional, ainda cursavam disciplinas regulares dos cursos escolhidos com os alunos não deficientes. Os resultados da SIS revelaram que, no geral, os estudantes possuem boas competências adaptativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com os resultados encontrados, que escolas, instituições e familiares precisam trabalhar atividades adaptativas, principalmente, das áreas de "Proteção e Defesa" e "Aprendizagem ao Longo da Vida" as quais jovens/adultos com deficiência intelectual, das cinco regiões do Brasil, apresentaram maior intensidade de apoio. A Escala de Intensidade de Suporte está em fase de validação e, acredita-se que será um importante instrumento para os jovens/adultos brasileiros, bem como para professores, profissionais e familiares. Dessa forma, poderá auxiliar na avaliação do comportamento adaptativo, como primeiro instrumento validado no Brasil com todas as áreas, no diagnóstico da deficiência intelectual, tendo como base as novas definições em vigor e, no planejamento e implementação de programas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Reserva de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior. Lei No 13.409 de 28 de dezembro de 2016.

Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11, 6–18.

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental. *Apresentación en la ASPANDEM*. Málaga, España, 1992.

LOPES, B. J. S. Programa de Transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Putnam, M. (2005). Conceptualizing disability: Developing a framework for political disability identity. *Journal of Disability Policy Studies*, 16, 188–198.

SAMPIERI, A. H. COLLADO, C. F. LUCIO, M. Del P. B. Metodologia de Pesquisa. 5ª edição.

Porto Alegre: Penso, 2013.

SHOGREN, K. A., et.al. (2010) Intellectual Disability: definition, classification and systems of support. Washington (DC): AAIDD.

THOMPSON, J. R., et al. (2004). Supports Intensity Scale user's manual. Washington, DC: American

ZUTIÃO, P. Programa "Vida na Comunidade" para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual. 179 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ZUTIÃO, P.; ALMEIDA, M.A.; BOUERI, I.Z. Avaliação da Intensidade de Apoios em Conduas Adaptativas de Jovens com Deficiência Intelectual. Revista Deficiência Intelectual: Independência Reforçada. APAE São Paulo, Ano 7, n. 11, p.4-11, 2017.



BREVE APONTAMENTO SOBRE AS REGRAS DE CONTRATAÇÃO DA LEI 13.019/14

*Guilherme G. Reis
Renata A. De Lima*

RESUMO

Este trabalho visa esclarecer de forma sucinta as regras apresentadas na lei 13.019/14 para a celebração das parcerias entre Administração Pública e Organizações da Sociedade Civil, abordaremos as regras impostas para a contratação e as hipóteses de dispensa e inexigibilidade.

Chamamento Público – Organizações da Sociedade Civil

INTRODUÇÃO

A Lei 13.019/14 apresentou uma série de novidades na relação entre o Terceiro Setor e a Administração Pública, algumas irão contribuir e fortalecer a relação entre o 1º Setor e o 3º Setor, porém outras regras podem dificultar esta relação.

Com o objetivo de auxiliar os profissionais e organizações da sociedade civil este trabalho abordará o tema da celebração da parceria, visando as regras que podem ser exigidas pela Administração Pública para celebração das parcerias, bem como as hipóteses de dispensa e inexigibilidade.

DESENVOLVIMENTO

Um dos principais avanços da legislação sobre as parcerias é a consolidação da regra do chamamento público obrigatório, estabelecido nos artigos 22 a 32 da Lei nº 13.019/2014, em que se privilegia a transparência e a isonomia no processo de seleção, assim como a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.

A Lei nº 13.019/2014, em seu art. 2º, inciso XII, define que o chamamento público é “o procedimento destinado a selecionar organização da sociedade civil para firmar parceria por meio de termo de colaboração ou de fomento, no qual se garanta a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.”

O artigo 23² determina o dever da realização de chamamento público para a celebração de parcerias voluntárias com as organizações da sociedade civil, afirmando que a administração pública deverá adotar procedimentos claros, objetivos, simplificados e, sempre que possível, padronizados, que orientem os interessados e facilitem o acesso direto aos órgãos da administração pública, independentemente da modalidade de parceria. Podemos afirmar que a realização do chamamento público é a regra para a formalização das parcerias,

1 BRASIL. Lei n. 13.019, de 31 de Julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/lei_13019.html.

gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

2 Art. 23. A administração pública deverá adotar procedimentos claros, objetivos e simplificados que orientem os interessados e facilitem o acesso direto aos seus órgãos e instâncias decisórias, independentemente da modalidade de parceria prevista nesta Lei.

de forma a possibilitar o acesso de todas as organizações da sociedade civil, que atendam as regras de cada edital, aos recursos públicos.

A lei não permite outra forma de acesso ao recurso público, que não o chamamento público. Portanto, não pode o Poder Público adotar medidas que visam, na verdade, burlar a aplicação da Lei 13.019/14. A forma de celebração de parceria não pode se dar por meio de credenciamento, convocação ou outro meio qualquer que não permita a participação de outras OSCs e a escolha da melhor proposta por parte da Administração Pública. Acabou a era das cartas marcadas!

Inclusive, para parte da doutrina, na época dos convênios já deveríamos aplicar a realização do chamamento público.³

O § 2º da lei 13.019/14, veda a criação de regras que impeçam a competitividade, com exceção para a seleção de propostas de OSC's sediadas ou com representação atuante na unidade da Federação onde será executado o objeto da parceria ou o estabelecimento de cláusula que delimite o território ou a abrangência da prestação de atividades ou da execução de projetos, conforme estabelecido nas políticas setoriais.

Isso significa dizer que não se pode exigir de uma OSC que ela seja detentora do CEBAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social ou outro título ou qualificação qualquer para que a mesma participe de um chamamento público, afinal tal exigência restringe a competitividade, em clara ofensa ao disposto no artigo 23 da lei em questão.

O Artigo 26 dispõe que o edital de chamamento "deverá ser amplamente divulgado em página do sítio oficial da administração pública na internet, com antecedência mínima de trinta dias". Para Evandro Santos⁵, não há necessidade de publicação do edital de chamamento público no diário oficial, temos a mesma opinião, se a lei não obriga, não há como exigirmos que a Administração Pública faça a publicação em diário oficial.

A lei determina que a proposta apresentada deva estar adequada aos objetivos específicos do programa ou da ação em que se insere o objeto da parceria e, quando for o caso, ao valor de referência constante do chamamento.

Ainda no que diz respeito à fase de seleção, é essencial a observância dos critérios de habilitação - tempo mínimo de existência da organização da sociedade civil e a experiência prévia no objeto - para que as parcerias sejam realizadas com OSC's atuantes e legítimas. A Lei estabelece o prazo mínimo de constituição de um, dois e três anos, para as organizações da sociedade civil firmar parcerias, respectivamente, com municípios, estados e com a União.

³ Trata-se de tendência consagrada na doutrina, no TCU e na legislação especial. De acordo com o entendimento preponderante, ainda que não seja exigida licitação formal para a celebração de convênios ou instrumentos similares, a realização de processo objetivo para a celebração de convênios decorre do princípio constitucional da impessoalidade, consagrado no art. 37 da CRFB, orientação consagrada na jurisprudência do TCU. (OLIVEIRA, Rafael Carvalho Rezende. *Licitações e Contratos Administrativos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015. p. 309.)

⁴ § 2º É vedado admitir, prever, incluir ou tolerar, nos atos de convocação, cláusulas ou condições que comprometam, restrinjam ou frustrem o seu caráter competitivo em decorrência de qualquer circunstância impertinente ou irrelevante para o específico objeto da parceria, admitidos:

I - a seleção de propostas apresentadas exclusivamente por concorrentes sediados ou com representação atuante e reconhecida na unidade da Federação onde será executado o objeto da parceria;

II - o estabelecimento de cláusula que delimite o território ou a abrangência da prestação de atividades ou da execução de projetos, conforme estabelecido nas políticas setoriais.

5 A publicidade do edital foi regulada no art. 26, o qual diz que o edital deverá ser amplamente divulgado em página do site oficial do órgão ou entidade na internet. Portanto, não há a necessidade de que o edital do chamamento público seja publicado em diário oficial para que seja atendido o requisito da eficácia. (SANTOS, Evandro Aparecidos. O novo marco regulatório das parcerias voluntárias: considerações sobre a lei nº 13.019/2014. Revista Contas Abertas, Volume 1, pg 1, Nov/2015, consultado em <http://www.tce.ms.gov.br/revistaeletronica2/doc1/02.pdf>)

6 Art. 35. § 1º Não será exigida contrapartida financeira como requisito para celebração de parceria, facultada a exigência de contrapartida em bens e serviços cuja expressão monetária será obrigatoriamente identificada no termo de colaboração ou de fomento.

Quanto ao valor de referência, devemos registrar que não é mais exigível a contrapartida financeira para celebração de parcerias⁶. Por isso, cada edital deverá ter como valor de referência um valor econômico que permita a plena execução do plano de trabalho, não sendo possível exigir que a entidade promova outras atividades (bazar, festas, campanhas, bingos, etc.) com a finalidade exclusiva de angariar recursos para que consiga cumprir com o objeto da parceria.

Dissemos que o chamamento é a regra para a celebração das parcerias, o que é verdade. Porém, a lei nos apresenta algumas exceções ao chamamento Público. Por exemplo, o caso das parcerias que envolvem programas de proteção à testemunha ou vítimas ameaçadas, em razão do sigilo que lhes é peculiar. Mas, como regra geral, não se deve abrir mão de um amplo processo, que privilegie a comparação entre propostas alinhadas aos objetivos traçados e a competição entre organizações.

Entendemos ser importante destacar que o artigo 29 da Lei nº 13.019/2014, estabeleceu que os termos de colaboração ou de fomento que envolvam recursos decorrentes de emendas parlamentares às leis orçamentárias anuais e os acordos de cooperação serão celebrados sem chamamento público, exceto, em relação aos acordos de cooperação, quando o objeto envolver a celebração de comodato, doação de bens ou outra forma de compartilhamento de recurso patrimonial, hipóteses em que o respectivo chamamento público observará o disposto na Lei. Estas hipóteses, entretanto, não afastam a aplicação dos demais dispositivos da Lei nº 13.019/2014.

Os casos de dispensa e inexigibilidade do chamamento público foram tratados nos artigos 30 e 31 da Lei nº 13.019/2014. A paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público, nos casos de guerra, calamidade pública e grave perturbação da ordem, assim como as atividades voltadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que executadas por OSC's previamente credenciadas estão dispensados do chamamento público.

Quando a inviabilidade de competição em razão da natureza singular do objeto da parceria, ou quando as metas somente puderem ser atingidas por uma entidade específica, ou quando o objeto da parceria decorrer de incumbência prevista em acordo, ato ou compromisso internacional o chamamento será inexigível.

As hipóteses anteriormente citadas de dispensa e inexigibilidade, não afastam a aplicação dos demais dispositivos da Lei nº 13.019/2014.

Devemos registrar que a dispensa ou inexigibilidade não permite que a Administração Pública afaste-se do rigor aplicado aos atos administrativos, em outras palavras, estando

presente uma das hipóteses de dispensa ou inexigibilidade, deverá a Administração Pública motivar seu ato, por meio da justificativa que deverá constar do procedimento administrativo, inclusive, esta é a disposição contida no artigo 50 da Lei nº 9.784/99⁷

7 Art. 50. Os atos administrativos deverão ser motivados, com indicação dos fatos e dos fundamentos jurídicos, quando: I - neguem, limitem ou afetem direitos ou interesses; II - imponham ou agravem deveres, encargos ou sanções; III - decidam processos administrativos de concurso ou seleção pública; IV - dispensem ou declarem a inexigibilidade de processo licitatório; V - decidam recursos administrativos; VI - decorram de reexame de ofício; VII - deixem de aplicar jurisprudência firmada sobre a questão ou discrepem de pareceres, laudos, propostas e relatórios oficiais; VIII - importem anulação, revogação, suspensão ou convalidação de ato administrativo. § 1º A motivação deve ser explícita, clara e congruente, podendo consistir em declaração de concordância com fundamentos de anteriores pareceres, informações, decisões ou propostas, que, neste caso, serão parte integrante do ato.

Uma importante novidade da Lei nº 13.019/2014, foi a permissão de atuação em rede, que é a execução conjunta, por duas ou mais entidades, de iniciativas agregadoras de pequenos projetos, reconhecendo a atuação em rede que se une por identidade de causas, a qual uma organização com mais experiência, responsável pela execução da parceria, poderá trabalhar em rede com outras. Os editais de chamamento devem já prever a execução em rede e definir a forma pela qual a organização demonstrará capacidade de implementar o objeto do termo de fomento ou colaboração.

Importante destacar também que a lei traz em seu artigo 33, e respectivos incisos, os requisitos que devem ser obedecidos pelas organizações da sociedade civil para que possam celebrar parcerias com o poder público, os quais devem ser regidos por normas de organização interna que prevejam expressamente objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social.

Instalações, condições materiais e capacidade técnica e operacional para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas também se constituem como requisitos obrigatórios a serem cumpridos pelas OSCs interessadas em celebrar parcerias com o poder público.

Por outro lado, para a administração pública celebrar tanto Termo de Fomento quanto o Termo de Colaboração, deve observar o disposto no artigo 35 da Lei, o qual transcrevemos na íntegra:

Art. 35. A celebração e a formalização do termo de colaboração e do termo de fomento dependerão da adoção das seguintes providências pela administração pública:

- I - realização de chamamento público, ressalvadas as hipóteses previstas nesta Lei;
- II - indicação expressa da existência de prévia dotação orçamentária para execução da parceria;
- III - demonstração de que os objetivos e finalidades institucionais e a capacidade técnica e operacional da organização da sociedade civil foram avaliados e são compatíveis com o objeto;
- IV - aprovação do plano de trabalho, a ser apresentado nos termos desta Lei;
- V - emissão de parecer de órgão técnico da administração pública, que deverá pronunciar-se, de forma expressa, a respeito:

a) do mérito da proposta, em conformidade com a modalidade de parceria ado-

tada;

b) da identidade e da reciprocidade de interesse das partes na realização, em mútua cooperação, da parceria prevista nesta Lei;

c) da viabilidade de sua execução; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

d) da verificação do cronograma de desembolso; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

Como pode ser visto, os incisos V e VI do artigo 35 exigem que a Administração Pública se manifeste em dois pareceres, um técnico e outro jurídico. Tais pareceres não são vinculativos, visto que o texto legal diz que no caso do parecer técnico ou do parecer jurídico conclua pela possibilidade de celebração da parceria com ressalvas, deverá o administrador público cumprir o que houver sido ressalvado ou, mediante ato formal, justificar as razões pelas quais deixou de fazê-lo.

O artigo 39 e seus incisos definiram as situações que vedam a celebração de parcerias com a administração pública. O artigo 40 por sua vez deixa clara a vedação para celebração de parcerias que tenham por objeto, envolvam ou incluam, direta ou indiretamente, delegação das funções de regulação, de fiscalização, de exercício do poder de polícia ou de outras atividades exclusivas de Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações da sociedade civil devem estar bem assessoradas para esta nova fase de relação com o Poder Público. Somente as organizações da sociedade civil que atuam com gestão profissional conseguirão evoluir na relação com o Poder Público.

A lei em questão irá exigir novas práticas.

De todo modo, não pode o Poder Público fazer uso de sua força para impor às organizações da sociedade civil regras que restringem a participação de todos. A igualdade deverá ser o norte nos procedimentos administrativos.

REFERÊNCIAS

Brasil, Lei 9.784, de 29 de Janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9784.htm

BRASIL. Lei n. 13.019, de 31 de Julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

OLIVEIRA, Rafael Carvalho Rezende. Licitações e Contratos Administrativos. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015. p. 309.

SANTOS, Evandro Aparecido dos. O novo marco regulatório das parcerias voluntárias: considerações sobre a lei nº 13.019/2014. Revista Contas Abertas, Volume 1, pg 1, Nov/2015, consultado em <http://www.tce.ms.gov.br/revistaeletronica2/doc1/02.pdf>

**"AGORA JÁ SEI DESENHAR!"
O ENSINO DE DESENHO PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

*Liane Carvalho Oleques
APAE de Palhoça/SC*

RESUMO

O presente texto visa apresentar possibilidades de ensino de desenho para crianças e adultos com deficiência intelectual e trazer alguns resultados dessas estratégias já aplicadas em pesquisa, bem como trazer algumas considerações acerca da importância do ensino do desenho dentro da arte-educação e educação especial.

Palavras-chave: desenho infantil, deficiência intelectual, arte-educação.

INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência intelectual podem aprender a desenhar? Como ensiná-las? Estas foram perguntas que nortearam minha caminhada como professora e pesquisadora. Durante os anos como professora de Artes da APAE de Florianópolis/SC atendi alunos de todas as idades, dos 05 aos 70 anos. Nesse tempo, percebi que grande parte dos meus alunos ainda se encontravam nas primeiras etapas do desenho infantil como as garatujas. Assim, comecei a criar e aplicar alguns métodos de ensino de desenho ainda no ambiente de trabalho e aprimorá-los ao ingressar no curso de Doutorado Artes Visuais da UDESC. Atualmente, aplico-os novamente com meus alunos da APAE de Palhoça/SC onde leciono, embora o comprometimento com a pesquisa nunca termine.

Mas por que ensinar desenho para crianças com deficiência intelectual? Gostaria de deixar claro que o tipo de desenho o qual me refiro aqui, é um desenho, genérico, simplificado que chamaremos de “esquema gráfico”. Estes desenhos são amplamente repetidos pelas crianças e de fácil identificação como os desenhos de casa, sol, nuvem, flor etc. Noto, porém, o quanto este desenho é menosprezado no ambiente escolar, sem que os professores compreendam sua importância como um recurso cognitivo e comunicacional. No entanto, penso que aprender a desenhar esquemas gráficos usuais não limita o aluno, com ou sem deficiência, a se expressar de forma artística e criadora uma vez que artistas como Tarsila do Amaral e Mário Rubinski, por exemplo, se apropriam desses desenhos para construir suas paisagens. Afinal compreendo o desenho como um recurso cognitivo, capaz de permitir pensar e organizar o pensamento por meio dele. O ato de desenhar desencadeia processos mentais de memorização e aprendizagem que auxiliam na aquisição de conceitos e da linguagem verbal, bem como a possibilidade de ampliar as relações entre objeto e desenho. Além disso, criar estratégias de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual visa gerar para os educadores um caminho em que possam amparar seus planos de aula de modo a melhor atender e observar seus alunos com deficiência, bem como, promover a inclusão nas classes comuns de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Vou relatar aqui, brevemente, como foi o processo da criação e aplicação das estratégias de ensino de desenho que resultaram em minha tese de doutorado concluída no ano de 2017.

Considerando a grande dificuldade na realização de desenhos encontrada em crianças e adultos com deficiência intelectual, organizou-se estratégias e proposições de ensino de desenho que vieram a suplantam esta dificuldade, ampliando o repertório gráfico destas

crianças. Para tanto, foi necessário aplicar estas estratégias em duas turmas de AEE da APAE de Florianópolis, contemplando seis participantes com idades entre 09 a 13 anos. Estas estratégias foram divididas em duas etapas: preparando para o desenho e desenhando os esquemas gráficos. O primeiro diz respeito ao estudo das linhas retas, curvas, diagonais e figuras geométricas, além dos desenhos livres. O segundo diz respeito ao desenho dos esquemas gráficos selecionados e/ou escolhidos pelos participantes da pesquisa como casa, sol, meios de transporte, animais e figura humana.

Pensar em preparação para o desenho é pensar em métodos e exercícios que servem para antecipar o ato de desenhar ou como uma forma de treinar as primeiras linhas e figuras geométricas que compõem o desenho. Para o estudo das linhas, foram executadas algumas propostas como sequência pontilhada, moldes vazados e liga pontos. Duarte e Piekas (2013, p.73) denominaram linhas estáticas as linhas retas e curvas por se tratarem de linhas com ausência de movimentos livres no traçado. São linhas que têm um ponto de partida e um ponto de chegada e sua grafia requer uma precisão gráfica que exige controle do desenhista. Para exercitar as linhas retas e curvas, as autoras sugerem exercícios de ligas pontos, moldes ou sequência pontilhada. As sequências pontilhadas também foram utilizadas para o treino das linhas em movimento. As linhas em movimentos segundo Duarte e Piekas (2013, p.77) requerem a repetição de um mesmo tipo de grafia, assim criando um movimento e são fundamentais para o desenho das pétalas das flores ou uma nuvem por exemplo. As mesmas autoras (2013, p.78) reiteram que para crianças com deficiência exercícios como esse podem representar uma enorme dificuldade a ser ultrapassada.

No que diz respeito aos estudos das figuras geométricas, é importante saber que com o fechamento da linha a primeira figura que se destaca no desenho infantil é o círculo. A partir desse momento, as crianças criam esquemas como o sol e a figura humana. Notou-se que a figura circular, realizadas pelos participantes de menor idade, já traduzia os aspectos da modalidade visual nos desenhos das crianças, ou seja, eram representadas todas as outras formas que não se podia representar de outra maneira naquele momento. Arnheim (2011, p. 166) nos explica que é comum que crianças e até mesmo adultos, usem círculos, esferas e ovais a fim de "(...) representar qualquer forma ou todas as formas ou nenhuma em particular." O ensino da figura do quadrado e retângulo foi fundamental para a construção do esquema de casa, ele se iniciou no momento que começamos o trabalho com linhas retas verticais e horizontais. No entanto as figuras do quadrado e do retângulo foram as mais difíceis e demoradas para se conseguir um resultado desejado. Muito embora as crianças dessa turma já controlassem a motricidade na realização da linha e de já reconhecerem o quadrado em figuras, as arestas dessa forma geométrica, nas primeiras experiências, se configuravam de forma arredondada. Mas foi com a ajuda do liga pontos que o quadrado ou o retângulo eram assimilados de maneira eficácia entre os pequenos. Para os participantes de maior idade, essas formas geométricas eram realizadas, sobretudo, com auxílio de uma régua para obter maior precisão.

Os esquemas gráficos de casa, sol, meios de transporte, animais e figuras humanas foram apresentados para os participantes a partir de jogos com partes desses esquemas gráficos como se fossem quebra-cabeças, assim o jogo de esquema de casa era composto por um triângulo e um quadrado. Com relação aos animais, por exemplo, todos, exceto o cavalo, foram tirados do livro Vocabulário Pictográfico das autoras Duarte e Piekas (2013), além disso todos têm um oval para a barriga, um círculo para a cabeça e linhas retas para

as patas, além das partes que os diferenciam e os caracterizam. Todos os esquemas gráficos sugeridos no livro foram elaborados do modo mais simples possível, eliminando o máximo de detalhes, pois pensa-se na aprendizagem de criança com deficiência, nas suas necessidades motoras e intelectuais. O excesso de detalhes pode significar barreiras insuperáveis. No entanto, de acordo com o desejo do aluno, ele poderá criar seus próprios detalhes nos desenhos aprendidos. Cox (1995, p. 44) salienta a importância de fornecer às crianças as partes já prontas do corpo para montar. Segundo a autora, isso reduz as dificuldades da tarefa "(...) uma vez que a criança não precisará lembrar as partes do corpo necessárias e não tem de decidir como cada parte deve ser desenhada."

Sobre a segunda etapa, desenhando os esquemas gráficos, será salientada a atividade de ensino de desenho da figura humana, desenvolvida com duas crianças com Síndrome de Down com 09 anos de idade.

As duas crianças sempre mantiveram estreita relação com a figura humana em seus desenhos. Ela aparecia constantemente nos desenhos para representar pessoas próximas ou personagens de histórias. Durante esse período, a figura surge como uma forma simplificada e primitiva – círculo para a cabeça e hastes para pernas e braços. Como é de conhecimento em nossa cultura e respaldado por inúmeros autores do desenho infantil (Cox, Duarte, Luquet, Arnheim), essas figuras são chamadas de "homem-girino" ou "figuras de girino" ou simplesmente "girino" por se assemelharem a estrutura de larvas de anfíbios antes de sofrerem metamorfose. Geralmente toda criança passa pela fase de girino que pode começar por volta dos três anos de idade, antes de aprimorar a figura humana. Essa fase pode durar alguns dias ou alguns meses, sua durabilidade irá depender dos incentivos e frequência com que a criança desenha.

Cox (1995) salienta que mesmo as crianças reconhecendo essas partes do corpo, elas se satisfazem com a figura de girino possivelmente por não haver um amadurecimento gráfico que permita a representação do restante do corpo. Dessa forma, embora não haja uma indicação gráfica sobre a barriga, não significa que a figura não a tenha. Em suas pesquisas, a autora concluiu que a maior parte dos desenhadores de girino indicam a cabeça (espaço abaixo da face) ou o espaço entre as pernas quando perguntados sobre a localização da barriga. Notou-se que em função da deficiência intelectual ou da falta de incentivo, ajuda ou frequência em desenhar, as duas crianças citadas aqui permaneceram na fase do homem-girino até que fosse introduzido outro esquema de figura, sugerido por Duarte e Piekas (2013), composta por cabeça, barriga, pernas e braços.

Nas primeiras experiências com o novo esquema de figura humana, as duas crianças montaram o jogo do esquema sem grandes dificuldades, relacionaram as partes do jogo com as partes de seus corpos e até mesmo criaram outros esquemas a partir do jogo proposto. Com o oval que representava a barriga da figura humana e as hastes que representavam as pernas e braços formaram um esquema de sol e de aranha. Estas atitudes demonstraram que as duas crianças conseguiram generalizar as partes do jogo, relacionando-as e criando novos esquemas, o que envolve complexa faculdade cognitiva.

Quando solicitados a desenhar a figura que acabaram de montar, as crianças, além de desenharem a figura com barriga, acrescentaram detalhes com, cabelo, olhos, boca, dedos e pés. Uma delas ainda desenhou uma figura humana contornando as peças do jogo do esquema. Esse é um recurso gráfico válido para suprir uma dificuldade e não deve ser encarado como preguiça da criança. Muito embora esse método não fosse estimulado, é

muito satisfatório ver que crianças com Síndrome de Down tomam a iniciativa de usufruírem desse recurso.

Mesmo aprendendo a desenhar uma nova figura, nas semanas seguintes, as duas crianças voltaram a desenhar o esquema antigo – “homem-girino”. Quando se trabalha com crianças com deficiência intelectual e mesmo com crianças sem deficiência, elas podem retroceder ao esquema antigo em função da facilidade. Cox (1995) salienta que mais de uma forma da figura humana pode coexistir na mesma criança, que é capaz de desenhar uma forma mais madura, mas não o faz. A autora relaciona esse fato a criança estar mais interessada em realizar uma versão rápida de uma pessoa, sem muito esforço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação e análise da aplicação dessas estratégias, foi possível verificar que crianças com deficiência intelectual podem aprender a desenhar determinados esquemas gráficos como casas, animais, meios de transportes ou figuras humanas a partir de métodos e instrumentos que viabilizem seu aprendizado. Elas ainda foram capazes de criar novos métodos ou solicitá-los quando necessário a fim de suprir suas dificuldades motoras e intelectuais ao desenhar. Em especial as duas crianças com Síndrome de Down de 9 anos de idade citadas nesse texto, com frequência solicitavam o método de liga-pontos para realizar o esquema de casa ou contornavam as formas dos jogos de esquemas para obter maior precisão no desenho. Além disso, também solicitavam que a professora pegasse em suas mãos com o propósito de lhes mostrar como desenhar. É importante salientar que pegar na mão do aluno para lhes ensinar um novo desenho não deve ser julgado como preguiça por parte da criança ou ainda considerar que a criança não participa daquele ato, mas deve ser considerado como uma aprendizagem por meio da memorização do ato motor ou imitação.

Esse processo de montagem do esquema antes de desenhá-lo mostrou-se significativo no momento em que permitiu às crianças criarem um “modelo interno”, ou seja, anteciparem ou formarem uma imagem mental que as permitiu desenhar tal esquema gráfico. Além disso, essa imagem mental ou “modelo interno” contribuiu para a realização de outros desenhos por meio da generalização de suas formas.

De forma resumida, pode-se reunir alguns resultados das estratégias aplicadas como o fato das crianças que participaram da investigação reconhecerem as partes dos esquemas gráficos, apesar de não conseguirem desenhá-los sem auxílio prévio. Os exercícios que antecedem o desenho dos esquemas foram fundamentais para a compreensão das formas e linhas que compõem os esquemas gráficos. Além disso, as crianças criaram seus próprios recursos de desenhos contornando os objetos ou solicitando o método de liga-pontos para desenhar a casa por exemplo. Elas também atribuíram significado aos seus desenhos quando complementavam a cena com pormenores que envolvem o ambiente e as características do motivo do esquema gráfico trabalhado.

Outro ponto importante que pode ser salientado é o fato de que visivelmente as duas crianças com Síndrome de Down citadas neste texto tiveram a possibilidade de transitar das etapas do Realismo Fortuito e Falhado (garatujas controladas) para um começo do Realismo Intelectual, com desenhos mais organizados no espaço da folha A4 e menos gestos incontrolados ou incapacidade sintética.

Outro ponto que é possível salientar nesse momento foi a repetição como um recurso pedagógico, especialmente para alunos com deficiência. A repetição paciente e constante dos conteúdos proporcionou às crianças memorizá-los ou lembrá-los. Considera-se aqui como repetição, a repetição de métodos e de conteúdos abordados com métodos distintos. Por exemplo, a figura do círculo foi trabalhada realizando vários círculos a mão livre no papel, além da realização de círculos com moldes, desenhos de círculos no ar para perceberem o movimento do braço e identificação das figuras circulares em sala de aula.

Quando se trabalha com alunos com deficiência intelectual, sensorial ou múltipla por vezes é necessário repetir e retroceder o conteúdo trabalhado em função das oscilações e ritmos diferenciados de aprendizagem desses alunos. Por esse motivo em todos os encontros antes de introduzir o que seria trabalhado era feito uma retrospectiva do encontro anterior de modo que as crianças lembrassem o que foi estudo e pudessem realizar uma ligação com o que seria tratado naquele momento.

Enfim, o ato de desenhar mostrou-se como uma atividade relevante, especialmente nos processos que envolvem o desenvolvimento cognitivo humano. Proporcionar o ensino de desenho a crianças com deficiência consiste inclui-las no processo educacional e social uma vez que esses esquemas gráficos aprendidos na infância permanecem úteis até a vida adulta como signos comunicacionais. Além de recurso comunicacional, os esquemas gráficos oferecem a essas crianças um valioso mecanismo no processo de aprendizagem. Como já citado, aprender a desenhar torna-se uma atividade de grande significância nas classes de educação inclusiva, uma vez que alunos com e sem deficiência dividem o mesmo espaço e conteúdo metodológico na sala de aula. Ao se pensar numa prática educativa, o professor de Artes Visuais deve levar em consideração que todo aprendizado em Artes deve ser conduzido por atos reflexivos, possibilitando que o aluno seja capaz de perceber o mundo ao seu redor, de se perceber, alicerçado pelo processo de criação que permite atribuir um sentido aquilo que trabalha. As Artes Visuais como um meio não verbal de comunicação podem proporcionar para os educandos com deficiência acesso à expressão e imaginação dando sentido e significado ao seu contexto, além de desenvolver habilidades acerca da motricidade e, como já se enfatizou, de generalizações cognitivas. Saber desenhar, pintar, colar ou recortar podem parecer tarefas rotineiras para educandos sem deficiência em classes comuns de ensino, porém para alunos com deficiência estas podem ser grandes barreiras a serem superadas. O professor que trabalha com educandos com deficiência deve sempre que necessário ajudá-lo e incentivá-lo com paciência em todas as suas necessidades, esperando resultados, sejam de curto, médio ou longo prazo. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar as palavras de Reily (in PATROCINIO e LEITE, 2000):

A criança não passa diretamente do rabisco ao homem cabeça – pernas. Ela desenvolve do rabisco descontrolado ao rabisco controlado [...]. A criança deficiente [...], pode ficar muito tempo nesta fase dos rabiscos e, se o professor não conhece a evolução que acontece nesta fase, ele não vai saber reconhecer o desenvolvimento que a criança está tendo. (in PATROCINIO e LEITE, 2000, p.04)

É imprescindível ressaltar aqui que educandos com deficiências intelectuais, físicas, sensoriais ou múltiplas, possuem capacidade de aprender e compreender conteúdos tanto simples como mais complexos. Para tanto, o professor deve ter um olhar sensível às

necessidades desse aluno, oferecendo temas e metodologias que venham suplantiar suas dificuldades, respeitando o ritmo e modo de aprendizado de cada educando.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção visual: uma psicologia da visão criadora. 10ª edição. São Paulo: Pioneira, 1996.

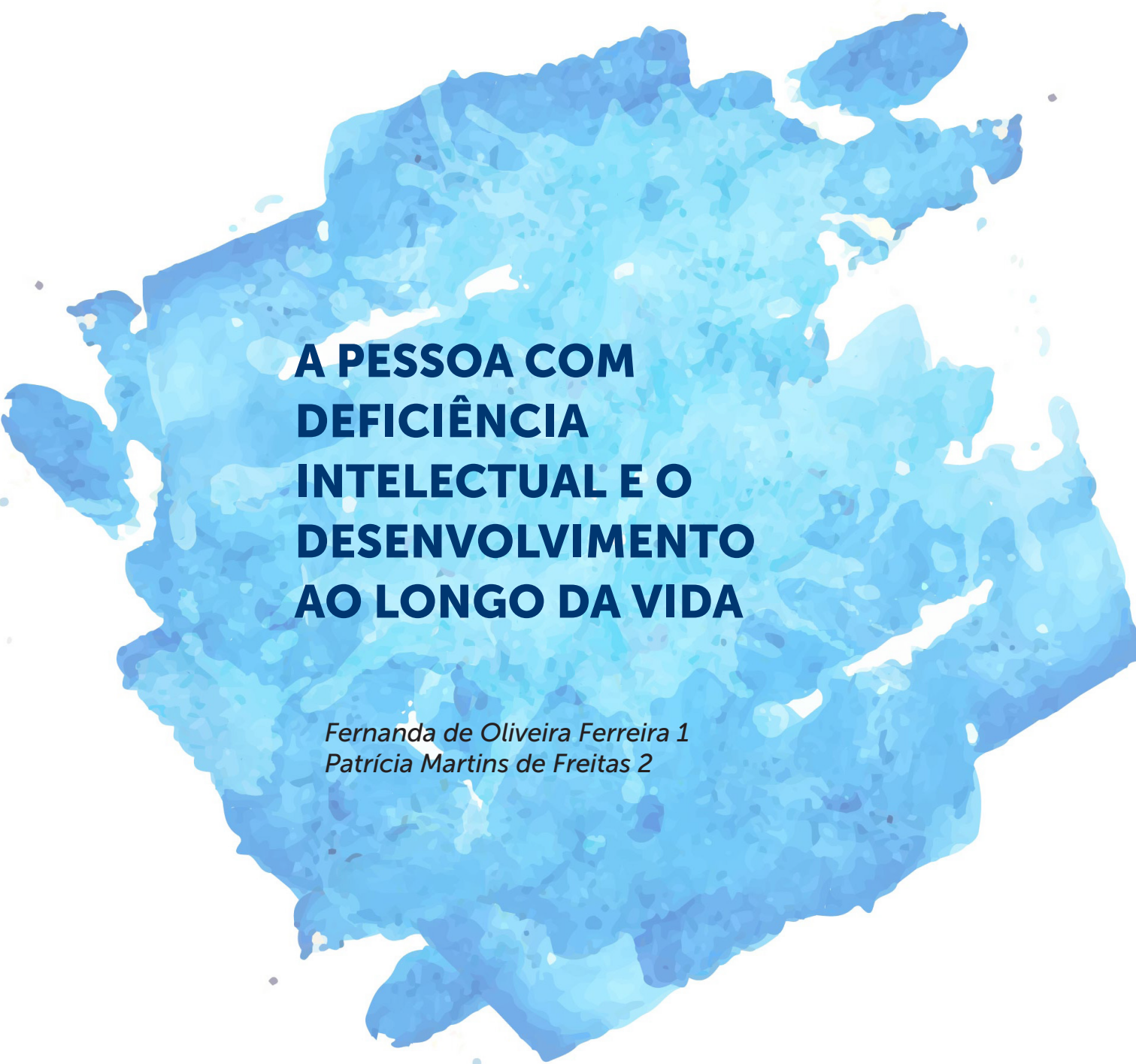
COX, Maureen. (1992) Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUARTE, M. L. Batezat. e PIEKAS, Mari Ines. Vocabulário Pictográfico para educação inclusiva. Curitiba, PR: Editora Insight, 2013.

LUQUET, Georges-Henri (1927). O desenho infantil. Porto: Ed. Do Minho, 1969.

OLEQUES, Liane C. Uma possibilidade de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual. Tese de Doutorado, CERAT/UDESC, 2017.

PATRICINIO, Wanda Pereira & LEITE, Luci Banks. O desenho e suas relações com a linguagem escrita em alunos portadores de deficiência mental. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.



A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA

Fernanda de Oliveira Ferreira 1
Patrícia Martins de Freitas 2

1 - Profa Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus Governador Valadares

2 - Profa Associada da Universidade Federal da Bahia – Campus Vitória da Conquista

RESUMO

O artigo discute o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual (DI) ao longo da vida, apresentando evidências das neurociências para a necessidade de se promover o estímulo cognitivo ao longo da vida, com estratégias de ensino diretas e intencionais, a fim de favorecer a neuroplasticidade e otimizar a funcionalidade das pessoas com DI.

Palavras-chave: neuroplasticidade, estimulação cognitiva, desenvolvimento

O termo deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) refere-se a um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Para o diagnóstico ser estabelecido devem ser preenchidos três critérios: a) Défis em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b) Défis em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social; C) Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (APA, DSM-V, 2014). Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

Por se tratar de um transtorno do desenvolvimento, a deficiência intelectual acompanhará o indivíduo ao longo de sua vida, sendo necessário discutir estratégias de promover a autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual ao longo do seu desenvolvimento. O presente artigo pretende discutir o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual ao longo da vida, apresentando evidências das neurociências que corroboram a necessidade de se promover o estímulo cognitivo ao longo da vida, a fim de favorecer a neuroplasticidade, aprendizagem e otimizar a funcionalidade das pessoas com deficiência intelectual. Pretende-se ainda ressaltar a necessidade de se oferecer uma educação baseada em evidências científicas, utilizando estratégias de ensino diretas que favoreçam o aprendizado das pessoas com deficiência intelectual.

MÉTODOS

Trata-se de um artigo de revisão crítica em que serão apresentadas evidências das neurociências favoráveis à ocorrência da neuroplasticidade e possibilidade de aprendizado ao longo da vida, ressaltando a necessidade de que a educação e reabilitação sejam baseadas em evidências científicas para promover a estimulação cognitiva e aprendizado da pessoa com deficiência intelectual. Serão apresentados resultados de artigos publicados na base de dados Pubmed sobre a temática de deficiência intelectual, neuroplasticidade e desenvolvimento ao longo da vida.

Expectativa de vida da pessoa com deficiência intelectual

Um estudo realizou uma análise da expectativa de vida de 2366 pessoas com deficiência intelectual na Finlândia, comparando os dados de saúde em um período de 35 anos,

de 1963 a 1997, com o objetivo de verificar a expectativa de vida dessa população (PATJA, 2000). Os resultados mostraram que a expectativa de vida das pessoas com deficiência intelectual leve foi semelhante à da população em geral, sem deficiência intelectual. Para as pessoas com deficiência intelectual moderada, houve uma pequena redução da expectativa de vida em comparação com a população em geral, enquanto que para a deficiência intelectual grave e profunda a redução da expectativa de vida foi significativamente superior à população em geral. A expectativa de vida mais baixa está associada a condições neurológicas mais graves.

Considerando que a expectativa de vida dos casos de deficiência intelectual leve e moderada é semelhante à população em geral, isso faz com que tenhamos um grande número de pessoas com deficiência intelectual atingindo a idade adulta e envelhecimento. Dessa forma, é necessário que os serviços de saúde, educação e reabilitação estejam preparados para atender as pessoas com deficiência intelectual ao longo da vida, promovendo estímulos que possam favorecer a sua autonomia e qualidade de vida.

Expectativa de vida da pessoa com deficiência intelectual

Um estudo realizou uma análise da expectativa de vida de 2366 pessoas com deficiência intelectual na Finlândia, comparando os dados de saúde em um período de 35 anos, de 1963 a 1997, com o objetivo de verificar a expectativa de vida dessa população (PATJA, 2000). Os resultados mostraram que a expectativa de vida das pessoas com deficiência intelectual leve foi semelhante à da população em geral, sem deficiência intelectual. Para as pessoas com deficiência intelectual moderada, houve uma pequena redução da expectativa de vida em comparação com a população em geral, enquanto que para a deficiência intelectual grave e profunda a redução da expectativa de vida foi significativamente superior à população em geral. A expectativa de vida mais baixa está associada a condições neurológicas mais graves.

Considerando que a expectativa de vida dos casos de deficiência intelectual leve e moderada é semelhante à população em geral, isso faz com que tenhamos um grande número de pessoas com deficiência intelectual atingindo a idade adulta e envelhecimento. Dessa forma, é necessário que os serviços de saúde, educação e reabilitação estejam preparados para atender às pessoas com deficiência intelectual ao longo da vida, promovendo estímulos que possam favorecer a sua autonomia e qualidade de vida.

Desenvolvimento cognitivo

A perspectiva do curso da vida (Life Span Psychology, BALTES, 1987) concebe o desenvolvimento humano como um processo multidimensional, multidirecional e multicausal, marcado por mudanças ao longo da vida. Essas mudanças são influenciadas por determinantes genéticos, biológicos e socioculturais. O ambiente possui um papel essencial no desenvolvimento, que é marcado por um equilíbrio entre perdas e ganhos ao longo de todas as fases da vida, desde a concepção, até envelhecimento e morte. Nesse processo de perdas e ganhos encontra-se também o desenvolvimento cognitivo, em que a inteligência fluída, que corresponde à arquitetura básica do processamento de informações e resoluções de problemas, sofre uma perda lenta e progressiva a partir de aproximadamente 25-30 anos de idade. Por outro lado, a inteligência cristalizada, que corresponde ao conhecimento contextual, semântico, expertise em determinadas áreas, como a área

profissional, conhecimento adquirido e acumulado ao longo da vida, não se perde ao longo do desenvolvimento (BALTES, 1987).

Relacionado ao processo de perdas e ganhos, uma estratégia para compensar as perdas apresentadas ao longo do desenvolvimento é a utilização do modelo SOC – Seletiva otimização com compensação, que preconiza que as habilidades preservadas devem ser otimizadas para compensar as habilidades que estão prejudicadas (perdas). Esse processo pode ser utilizado durante o processo de reabilitação e educação, em que o profissional seleciona habilidades cognitivas que estão preservadas e as estimula (otimiza), com o objetivo de compensar habilidades deficitárias (BALTES, 1987). No caso da inteligência, as perdas da inteligência fluída podem não apresentar impacto significativo na funcionalidade do indivíduo, uma vez que a inteligência cristalizada, que não se perde naturalmente no envelhecimento, pode ser utilizada para compensar as perdas da inteligência fluída. A pessoa compensa a lentificação do processamento de informações, com o maior conhecimento acumulado para resolver o problema, o que pode fazer com que as tarefas sejam solucionadas com a mesma rapidez e eficiência.

As pessoas com deficiência intelectual apresentam um comprometimento na inteligência fluída, que se relaciona aos processos cognitivos básicos e a capacidade de raciocínio lógico-abstrato, e apresenta um determinante genético. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento é ainda mais relevante realizar a estimulação cognitiva das pessoas com deficiência intelectual, para evitar maiores perdas cognitivas. Assim, o modelo SOC pode ser empregado, após a avaliação e identificação de áreas prejudicadas e preservadas, que podem ser otimizadas para compensar as habilidades comprometidas. Por exemplo, uma pessoa que apresenta déficits de funções executivas, com dificuldades de planejamento, pode utilizar a memória preservada para se recordar de planejamentos e roteiros realizados anteriormente para resolução de problemas, selecionando assim a memória preservada para compensar os déficits de planejamento.

Educação e estimulação cognitiva

A relação entre educação e estimulação cognitiva tem sido pouco estabelecida. A educação formal está estruturada em currículos que desenvolvem habilidades e competências formais para lidar com conhecimentos que não são adquiridos espontaneamente. É necessário que os professores conheçam os processos neurocognitivos que são recrutados para a aprendizagem. O processo de aprender envolve um conjunto de funções cognitivas altamente complexas, que estão em desenvolvimento, o que caracteriza educação formal como um mecanismo bidirecional, no qual a estimulação gera melhor desempenho neurocognitivo, que demanda mais estímulos.

O cérebro em desenvolvimento recebe estimulação complexa e sistemática no ambiente escolar, que aprimora as funções cognitivas dentro de um mecanismo de retroalimentação. As crianças que recebem estimulação cognitiva escolar adequada ao seu nível de desenvolvimento ampliarão a capacidade de resolver problemas de forma mais eficiente e adaptativa. A partir desta relação entre educação e estimulação cognitiva é possível fazer um paralelo entre educação e reabilitação cognitiva. As pessoas com deficiência intelectual têm no processo de escolarização um poderoso mecanismo para potencializar o seu desenvolvimento neurocognitivo. Na reabilitação cognitiva o resultado esperado é desenvolvimento de funções que estão deficientes. Por isso, é necessário que o educando

seja estimulado e ensinado intencionalmente. Para um aprendizado efetivo das pessoas com deficiência intelectual, não é suficiente deixá-lo construir sozinho o seu aprendizado na relação com os objetos, brinquedos, etc... É necessário um estímulo intencional, direcionado para o efetivo aprendizado.

Para compreendermos os efeitos da estimulação cognitiva, é necessário entendermos o mecanismo neuronal da aprendizagem. O processo da aprendizagem corresponde a uma série de mecanismos neurofisiológicos, que englobam a formação de novas conexões sinápticas, o crescimento de espinhas dendríticas, mudanças de conformação de macroproteínas nas membranas pós-sinápticas e também o aumento ou diminuição de neurotransmissores em áreas sinápticas funcionais (GULYAEVA, 2017). Aprendizagem é, portanto, a construção, manutenção e renovação de uma rede neural. Os mecanismos de mudança da estrutura são reflexos da interação entre a estimulação ambiental e o amadurecimento neuronal (JOHNSTON, 2009).

Evidências de neuroplasticidade

A neuroplasticidade é o processo subjacente à estimulação cognitiva e às atividades realizadas pelo educador. A plasticidade do cérebro em desenvolvimento já é consenso entre os pesquisadores da área (STILES et al., 2000; TEMPLE, 1997). A estrutura do sistema nervoso não é fixa ou impermeável à influência do ambiente, sendo influenciada pelos padrões de atividade do sistema. Células nervosas centrais podem se regenerar e até mesmo podem formar-se novamente. Entretanto, as sinapses são as estruturas com maior potencial de remodelação em função da estimulação ambiental (STILES et al., 2000).

A neuroplasticidade é definida como a capacidade do sistema nervoso de alterar sua estrutura ou função de acordo com as influências ambientais em que o indivíduo é exposto, demonstrando o alto poder adaptativo da estrutura neuronal (MARTINEZ-MORGA; MARTINEZ, 2016). A plasticidade cerebral acompanha todo o ciclo vital, ocorrendo não somente após lesões cerebrais, mas também em cérebros saudáveis, quando por exemplo, aprendemos um novo conteúdo ou uma nova língua, um instrumento musical, entre outros.

A neuroplasticidade vem sendo demonstrada por diferentes eixos de pesquisa, como a recuperação após lesão cerebral e cirurgia de hemisferectomia (de BODE, et al., 2005). Nessas condições, apesar de perdas significativas de tecido, a estrutura cerebral mantém a capacidade para desenvolver as habilidades motoras e da linguagem. Outro conjunto de evidências vem a partir de estudos de neuroimagem funcional, utilizando a morfometria por voxel, que permite verificar medidas de volume e espessura de substância cinzenta e branca em áreas específicas (BEMUDEZ, et al., 2008). Através dessa tecnologia robusta, têm sido verificadas diferenças estruturais após exposição de aprendizagem. Por exemplo, foram verificadas diferenças com aumento da substância cinzenta nas áreas motoras, auditivas e visoespaciais, comparando músicos profissionais, iniciantes e não músicos. Também foram verificadas diferenças entre a estrutura de analfabetos e alfabetizados. Nesse eixo de evidências é possível verificar um efeito da exposição ambiental em mecanismos de aprendizagem sistemática, enfatizando como a prática sistemática causa neuroplasticidade estrutural.

Um experimento foi desenvolvido com ratos para verificar se ambientes enriquecidos poderiam modificar a estrutura cerebral. Os ratos foram criados em três colônias diferen-

tes: uma colônia considerada empobrecida, em que o rato foi mantido sozinho, sendo apenas alimentado; uma colônia considerada padrão, em que três ratos eram mantidos juntos, sendo alimentados, mas sem nenhum estímulo adicional (como brinquedos, por ex.); e uma colônia denominada enriquecida, em que foram mantidos 12 ratos juntos, com estímulos (brinquedos), além dos alimentos. Os resultados revelaram que os ratos criados em ambientes enriquecidos por 80 dias apresentaram o tamanho do córtex occipital significativamente superior, em comparação com os ratos criados em ambientes empobrecidos (DIAMOND, 1987). As evidências de neuroplasticidade corroboram a perspectiva do neuroconstrutivismo, que defende que a estimulação ambiental constrói novas sinapses e forma módulos. Dessa forma, os módulos cognitivos não estão prontos, e portanto dependem das interações com o ambiente para serem estabelecidos (KARMILLOF-SMITH, 2009)

Um aspecto relevante da plasticidade é a prioridade funcional na reorganização plástica (STILES, 2000). Há evidências de que diante de lesões cerebrais, há uma seleção por priorizar funções socialmente mais relevantes. De acordo com a hipótese de prioridade funcional, a linguagem é uma função humana essencial, que diante de uma lesão encefálica precoce, é preferencialmente preservada, em detrimento de outras funções cognitivas como a função visoespacial (STILES, 2000; TEMPLE, 1997). Caso ocorra uma lesão em áreas hemisféricas esquerdas tradicionalmente envolvidas na linguagem, regiões homólogas do hemisfério direito são recrutadas para a linguagem, deixando de estar relacionadas às funções espaciais, que normalmente estariam sendo mediadas por estas estruturas (MOSCH, MAX, TRANEL, 2005). Acredita-se que priorizando as funções linguísticas o indivíduo com PC se adapta melhor à sociedade, uma vez que a linguagem é uma função socialmente relevante. Um estudo observou o mecanismo de prioridade funcional em caso de pessoas surdas, que apresentaram desempenho superior nas habilidades visoespaciais e memória de curto prazo e trabalho não verbais, em comparação com ouvintes (SIQUEIRA et al., 2017). Esses dados sugerem a ocorrência de um processo de neuroplasticidade nos surdos, guiada por prioridade funcional, motivada pela necessidade de uma interação com o ambiente que priorize as funções cognitivas visoespaciais.

Reabilitação cognitiva

Em relação à deficiência intelectual, a melhor estratégia de reabilitação é o uso de programas educacionais elaborados a partir de modelos de aprendizagem diretiva e individualizada. Associar a reabilitação cognitiva à educação formal é a forma eficiente de potencializar a estimulação cognitiva, que em geral é realizada durante uma ou duas horas semanais. Dentro de um programa educacional aplicado no ambiente escolar o tempo de estimulação aumenta para pelo menos 15 horas. O

conhecimento da capacidade plástica do cérebro é indispensável para profissionais que trabalham com o processo de desenvolvimento de funções cognitivas em crianças, essencialmente para crianças que demandam maiores investimentos pedagógicos, como é o caso da deficiência intelectual. Um dos impactos ocasionados pela compreensão dos mecanismos de neuroplasticidade é a percepção do potencial de aprendizagem apesar da deficiência intelectual. Assim, no contexto da educação especial, o educador torna-se um profissional da reabilitação cognitiva atuando na reorganização neurocognitiva e favorecendo o desenvolvimento (MARTINEZ-MORGA; MARTINEZ, 2017).

Além disso, a plasticidade neuronal vem sendo investigada considerando o estilo de vida e os efeitos para reduzir as perdas que são provocadas pelo avanço da idade. A importância desses estudos para a educação de pessoas com deficiência intelectual é justamente porque eles apontam que um dos mecanismos de manutenção da plasticidade é o engajamento cognitivo associado a atividade física e dieta saudável. A combinação dessas variáveis aumenta o potencial de manutenção das células neurais e proliferação sináptica em algumas regiões como áreas hipocâmpais melhorando o desempenho cognitivo, especialmente para a memória (POWER & SCHLAGGAR, 2017; PHILLIPS, 2017).

O conjunto de evidências atuais confirma a lei de Hebb sobre quanto mais ativa uma rede sináptica mais forte ela se torna, e, portanto mais facilmente será novamente ativa que significa plasticidade dependente de atividade (GANGULY & POO, 2013). Isso é o que ocorre neurocognitivamente quando aprendemos algo. A neuroplasticidade molda a estrutura cerebral através de variáveis ambientais. As mudanças estruturais no cérebro podem ocorrer por meio da aprendizagem, levando a reorganização de redes neuronais. Essas modificações são mais percebidas em casos de alterações na estrutura ocasionadas por condições clínicas, sejam elas de causas orgânicas ou adquiridas, subjacentes aos transtornos do neurodesenvolvimento. A presença de uma alteração no desenvolvimento cerebral poderá levar a reorganização estrutural, garantindo a preservação e o desenvolvimento das funções cognitivas (JOHNSTON, 2009).

Os investimentos em reabilitação cognitiva são sustentados pelo argumento da natureza plástica do cérebro e pelo potencial de aprendizagem. Destaca-se a importância do início precoce das intervenções e programas de estimulação cognitiva a fim de aproveitar o período em que a estrutura está mais suscetível a essas modificações, a infância.

Deve-se ainda ressaltar o papel da motivação, do incentivo e reforçamento na educação de pessoas com deficiência intelectual. Geralmente as pessoas com deficiência intelectual esforçam-se muito para desempenhar as tarefas acadêmicas, o que envolve grande gasto metabólico. Isso está relacionado à eficiência neural, o custo metabólico da atividade cognitiva (MICHELOYANNIS et al., 2006). A pessoa com deficiência intelectual tem um esforço maior para realizar a tarefa, tendo que ativar um maior número de áreas cerebrais e recrutar mais fluxo sanguíneo, oxigênio e glicose. Dessa forma, se o seu desempenho não for valorizado, há uma tendência de desmotivação e a pessoa passa a não se esforçar mais para realizar a tarefa. A equação é simples: muito esforço, para pouco retorno. Assim, se a valorização não ocorre, a pessoa pode deixar de apresentar o desempenho que ela conseguiria manifestar.

O processo de educação das pessoas com deficiência intelectual deve considerar os princípios da neuroplasticidade. Assim como na reabilitação, a neuroplasticidade é o pilar de sustentação da educação, para que possamos aplicar intervenções, considerando que esses procedimentos podem melhorar a funcionalidade apresentada pelas pessoas com deficiências. As evidências indicam que, para a população em geral, estresse, depressão, glicose, colesterol e pressão arterial elevados aumentam o risco de declínio cognitivo no envelhecimento. Por outro lado, a prática regular de atividade física, dieta saudável e o hábito de ler são fatores que reduzem o risco de declínio cognitivo no envelhecimento (COLCOMBE E KRAMER, 2003). Considerando essas evidências, é necessário oferecer serviços preventivos de saúde para a população com deficiência intelectual que está envelhecendo, com o intuito de prevenir alterações de glicose, colesterol e pressão arterial.

Além disso, a reabilitação deve envolver a prática regular de atividade física e orientação, também para os familiares, para adoção de hábitos e dieta saudáveis.

CONCLUSÕES

O aumento da expectativa de vida das pessoas com deficiência intelectual exige que os serviços de saúde e educação ofereçam atendimentos adequados para essa população, com atividades de promoção da saúde em geral. A neuroplasticidade está presente ao longo de toda a vida, não se restringindo à infância ou após lesões cerebrais, dependendo do estímulo ambiental para que ela possa se manifestar.

Um dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é oferecer educação ao longo da vida para esse público, o que permitirá a manutenção de seu funcionamento cognitivo, o desenvolvimento da funcionalidade, autonomia e qualidade de vida. As evidências reforçam a necessidade do estímulo constante e diretivo ao longo da vida, oferecendo oportunidades de aprendizagem na vida adulta e idosa para pessoas com deficiência intelectual, com o objetivo de fortalecer a neuroplasticidade e evitar perdas significativas na capacidade cognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, Artmed: Porto Alegre, 2014.

BALTES, p. Theoretical Propositions for a Life-Span Developmental Psychology: on the Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental Psychology*, 1987, 23 (5): 611-626.

COLCOMBE, S.; KRAMER, A.F. Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychol Sci*, 2003, 14 (2): 125 – 130. De BODE, S.; FIRESTINE, A.;

MATHERN, G.W.; DOBKIN, B. Residual motor control and cortical representations of function following hemispherectomy: effects of etiology. *Jour Child Neurol*. 2005, 20(1): 64-75.

DIAMOND M.C, GREER ER, YORK, A, LEWIS D, BARTON T AND LIN J. Rat cortical morphology following crowded-enriched living conditions, *Exp Neurol*, 1987, 96: 241-247.

GANGULY, K.; POO, M. Activity-Dependent Neural Plasticity from Bench to Bedside. *Neuron Perspective*, 2013: 729 – 741.

GULYAEVA, N.V. Molecular mechanisms of neuroplasticity: An expanding universe, *Biochemistry*, 2017, 82 (3): 237-242.

KARMILOFF-SMITH, A. Nativism Versus Neuroconstructivism: Rethinking the Study of Developmental Disorders, *Developmental Psychology*, 2009, 45 (1): 56-63.

JOHNSTON, M.V. Plasticity in the developing brain: implications for rehabilitation. *Developmental Disabilities Research Review*, 2009, 15(2):94-101.

MARTINEZ-MORGA, M.; MARTINEZ. Brain Development and Plasticity. *Rev Neurol*, 2016, 62 (1):3-8.

MICHELOYANNIS, S.; PACHOU, E.; STAM, J.; VOURKAS, M.; ERIMAKI, S.; TSIRKA, V. Using graph theoretical analysis of multi channel EEG to evaluate the neural efficiency hypothesis. *Neuroscience Letters*, Volume 402, Issue 3, 2006: 273-277.

MOSCH ,S.C., MAX, J., TRANEL, D. A matched lesion analysis of childhood versus adult-onset brain injury due to unilateral stroke: another perspective on neural plasticity and recovery of social functioning. *Cognitive Behavioral Neurology*, 2005; 18:5-17.

PATJA, K.; ILVANALNEM,M.; VESALA, H.; OKSANEN,H; RUOPPLA, I. Life expectancy of people with intellectual disability: a 35-year follow-up study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2000, 44 (5): 591-599.

POWER, J.D.; SCHLAGGAR, B.L. Neural Plasticity across the Life Span. *Wires Developmental Biology*, 2016, (6):1.

PHILLIPS, C. Lifestyle Modulators of Neuroplasticity: How Physical activity, Mental Engagement, and Diet Promote cognitive Health during Aging. *Neural Plasticity*, 2017.

SIQUEIRA, H.V.; YAMAGUCHI, L; MENENGUCI, M.; FERREIRA, F.O. Desempenho cognitivo de pessoas com deficiência auditiva: as habilidades visoespaciais são mais desenvolvidas? Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, 2017.

STILES, J et al. Neural Plasticity and Cognitive Development. *Developmental Neuropsychology*, 2000; 18:237–272.

TEMPLE,C. Language Disorders. In. TEMPLE,C. *Development Cognitive Neuropsychology* 1997; 18: 237-272.



AS PRÁTICAS CORPORAIS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA INCLUSÃO NA ESCOLA AO ESPORTE DE RENDIMENTO

Paulo Gonçalves Júnior 1

1 Coordenador de Educação Física, Desporto e Lazer da FEAPAES-BA

AVALIAÇÃO DA COMPOSIÇÃO CORPORAL DA PESSOA COM DÉFICIT INTELECTUAL E OU MÚLTIPLA.

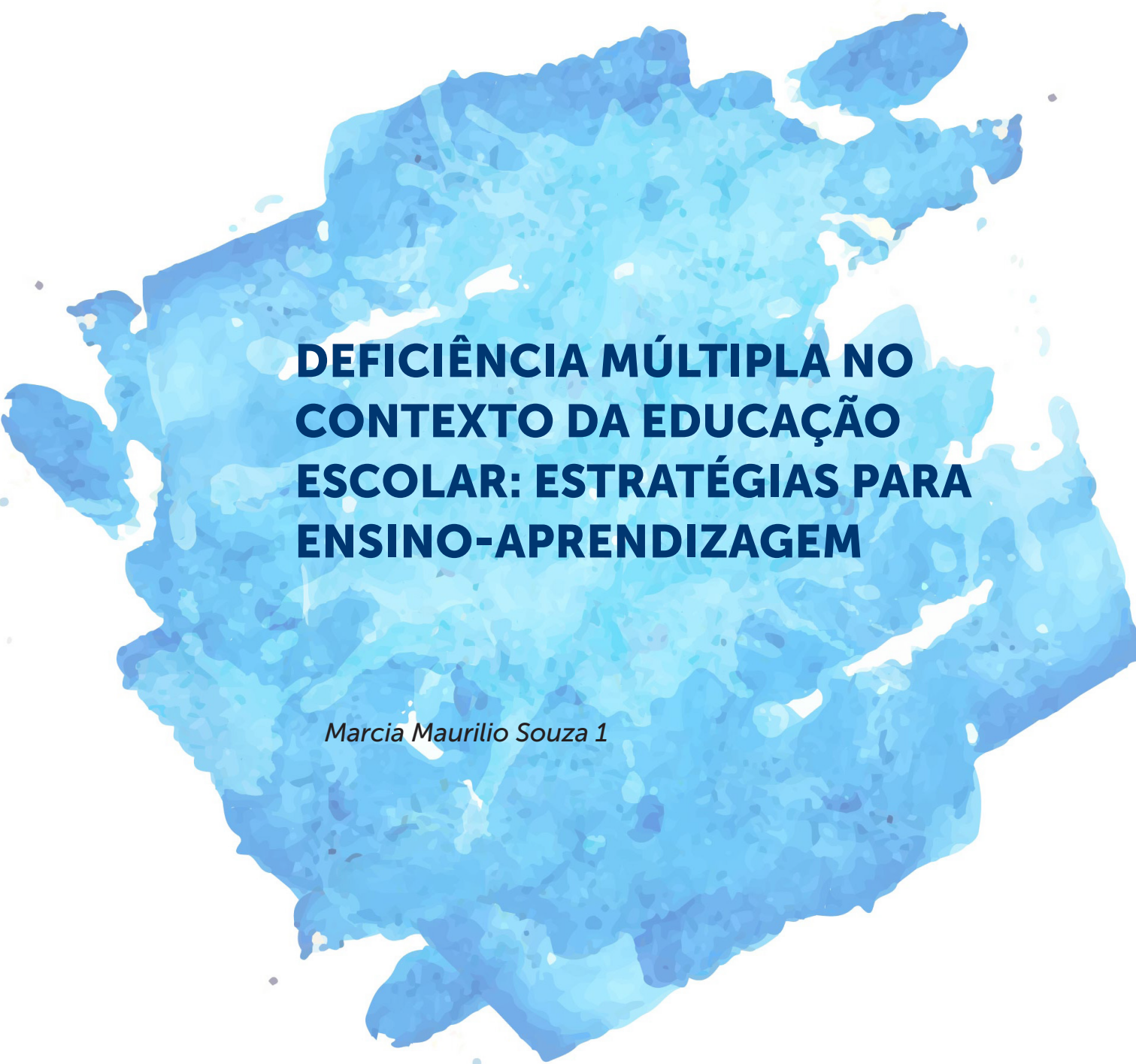
Foram avaliados 40 alunos da Apae de Vitória da Conquista praticantes de Capoeira, sendo 12 do sexo feminino e 28 do sexo masculino.

Foram submetidos a protocolos de fácil execução, de baixo custo utilizando apenas uma fita métrica e uma balança digital.

Os resultados obtidos com o IMC mostraram que ambos estão acima do peso corporal ficando na classificação de Excesso de Peso, já o PCCQ, os resultados obtidos referem-se a valores considerados aceitáveis pra o sexo masculino e elevados pra o sexo feminino.

Com relação ao percentual de Gordura, os resultados foram para o sexo masculino moderadamente alto e para o sexo feminino, alto.

Esses resultados nos levam a questionar se o nosso labor está tendo um resultado lúdico na Saúde nos aspectos físicos, mentais, sociais ou espirituais.



DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcia Maurilio Souza 1

1 Consultora MEC/Unesco, Pesquisadora Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

RESUMO

Neste artigo apresentamos algumas estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência múltipla, dando ênfase para a mediação, aquisição de linguagem, o brincar, as Tecnologia Assistiva e os recursos pedagógicos como principais estratégias a serem utilizadas com esses alunos no contexto escolar.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla. Estratégias Pedagógicas. Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste artigo estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência múltipla no contexto da educação escolar, dando ênfase aqueles alunos que apresentam deficiência sensorial (auditiva ou visual) associada a outras deficiências. Nesse sentido apresentamos as definições de deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial, demos especial atenção à mediação para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e o brincar. Trouxemos a Tecnologia Assistiva e os recursos pedagógicos como importantes estratégias a serem utilizados no dia a dia das pessoas com deficiência múltipla, e principalmente para o desenvolvimento das atividades no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

Segundo o Ministério da Educação, deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências, sendo que

É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (BRASIL, 2006, p. 11).

Devemos ressaltar que essa condição tem em si complicadores por não se tratar da simples somatória ou de associação de duas ou mais deficiências, mas sim do efeito multiplicador que essas deficiências causam a essas pessoas, trazendo problemas no processo de desenvolvimento e em sua inclusão social (Nunes, 2001, 2005).

Nossa experiência profissional e nossas pesquisas estão relacionadas às pessoas com deficiência múltipla sensorial, que são aquelas que apresentam uma deficiência sensorial, auditiva ou visual, associada a deficiência física e/ou intelectual. Lembrando que quando uma pessoa apresenta a associação da deficiência auditiva e visual, trata-se de uma pessoa com surdocegueira, logo podemos também ter na deficiência múltipla uma pessoa com surdocegueira e deficiência física e/ou intelectual associada. Podemos ainda considerar que uma pessoa com deficiência múltipla sensorial pode apresentar a deficiência visual ou auditiva associadas a outras condições de comportamento como o emocional e dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 2006)

Essas crianças podem apresentar um funcionamento, aprendizagem e desenvolvimento singular, pois quase sempre apresentam outros sistemas além dos visuais e auditivos prejudicados, “como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor). Limitações em uma dessas áreas podem ter um efeito singular no funcionamento, aprendizagem e desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2006, p. 11).

As pessoas com deficiência múltipla podem apresentar dificuldades de comunicação, exploração motora, baixa motivação e interação, por seus comprometimentos físicos, sensoriais e intelectuais, logo podem ter dificuldades para pertencerem a um grupo.

A aprendizagem das pessoas com deficiência múltipla também pode ser afetada, logo precisamos utilizar estratégias adequadas, sendo assim faremos algumas considerações a respeito de ensino-aprendizagem.

Estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial

Aprendizagem e Mediação

Segundo Vigotsky (1984) as crianças aprendem o todo tempo, quando elas interagem com as pessoas, com os objetos, nos contextos em que vivem no seu dia-a-dia, essa aprendizagem, segundo o autor, se dá de forma incidental. O autor nos mostra [...] “que muito antes da criança ir a uma escola, ela já inicia seu processo de aprendizagem, em seu meio social. A criança obtém as informações pelas interações com o meio, os objetos e as pessoas e suas experiências são cada vez mais significativas” (SOUZA, 2010, p. 43).

Quando nos referimos às crianças com deficiência múltipla, elas não buscam as informações de forma ativa, logo essas crianças por não terem muitas oportunidades de vivenciar experiências significativas e por suas limitações, na maior parte do tempo recebem informações de forma distorcidas, fragmentadas e incompletas. Nestes casos há a necessidade de mediação do meio ambiente para essas crianças, para que elas possam ter uma aprendizagem ativa e significativa, somente assim elas conseguem compreender o seu entorno e interagir com as pessoas e objetos. (SOUZA, 2010).

As crianças com deficiência múltipla constituem um grupo heterogêneo, por suas características individuais, logo em “termos educativos considera-se fundamental saber como é que ela é como pessoa, como é que aprende, o que quer aprender, o que precisa aprender e o que não quer aprender” (NUNES, 2002, p. 6).

O fato dessas crianças terem o acesso restringido às informações dos contextos em que vivem por limitações sensoriais, físicas ou cognitivas, pode fazer com que na maior parte do tempo elas vivam em sobressaltos, sem entender o que acontece ao seu redor. Uma boa estratégia é fazer uso de rotinas e antecipações que darão segurança e serão os primeiros passos para a comunicação. Devemos organizar rotinas previsíveis e consistentes, assim a criança começa a entender o que ocorre em seu meio ambiente e o que ela própria está fazendo, sendo que com essas rotinas ela passará a ter noções de sequências e de tempo (SERPA, 2003).

Brincar e Mediação

O brincar e a brincadeira são componentes extremamente importantes para o desen-

volvimento geral de uma criança e em especial para o desenvolvimento e aquisição da linguagem. Alguns autores são bem enfáticos ao afirmarem que o adulto é o mediador nesse processo, como Froebel que nos diz que a mãe nomeia os objetos, as ações e os locais fazendo com que a criança entenda o fenômeno e sua denominação, além dela interagir com a criança durante as atividades de cuidados pessoais e alimentação nomeando partes do corpo e alimentos. (KISHIMOTO, 2007).

As brincadeiras e jogos interativos também são importantes para o desenvolvimento da linguagem, como o esconde-esconde, que pode ser traduzido como os primeiros diálogos – minha vez, sua vez.

Depois a criança e o adulto começam a utilizar brinquedos ou objetos, e na interação com esses objetos há a nomeação das ações sobre os objetos, exemplo, “jogue a bola”, “role a bola”, “pegue a boneca”, com isso há uma evolução significativa na aquisição da linguagem (KISHIMOTO, 2007).

Com a criança com deficiência múltipla não é diferente, aliás a necessidade de mediação é ainda maior, por suas dificuldades de interação com o meio que a rodeia. O brincar requer exploração, e nem sempre essas crianças são capazes de explorar os ambientes e os objetos sozinhas, logo a mediação de um adulto ou de outra criança faz-se extremamente necessária.

Há a necessidade de organizarmos um ambiente reativo, levando em consideração o estilo de aprendizagem dessas crianças com deficiência múltipla; onde o mediador irá prover à criança experiências que ela realize sozinha com sucesso ou que a sua realização seja facilitada, é o “fazer com e não o fazer por ela”, ou seja, que ela consiga resolver problemas.

Para a organização desses ambientes reativos o mediador deve observar a criança com deficiência múltipla, seus gostos e preferências e como ela responde aos objetos e às pessoas, deste ponto de partida o mediador irá proporcionar as experiências físicas e sensoriais adequadas a ela.

Devemos dar às crianças com deficiência múltipla oportunidades de brincar com materiais diversos e de poderem explorar livremente esses materiais. Devemos oferecer brinquedos com materiais que lhes sejam interessantes sensorialmente.

As crianças com deficiência múltipla necessitam entender a função que os objetos têm no mundo real para que possam realmente brincar de forma imaginativa com os brinquedos oferecidos como uma boneca, um caminhão ou casa de bonecas.

Tecnologia Assistiva e Recursos Pedagógicos

A Tecnologia Assistida a ser utilizada com pessoas com deficiência múltipla deve ser pensada de forma individualizada, pois dificilmente encontramos duas pessoas com deficiência múltipla com as mesmas necessidades e dificuldades.

Segundo Bersh (2008) podemos categorizar as Tecnologia Assistiva em: Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), informática acessível, auxílio para a vida diária, adequação postural, sistema de controle do ambiente, auxílio de mobilidade, modificações arquitetônicas, órteses e próteses, auxílio para pessoas com cegueira ou pessoas com baixa visão, auxílio para surdos e adaptações em veículos automotores. Daremos ênfase a algumas dessas categorias como instrumentos a serem utilizados no ambiente escolar para facilitar as estratégias de ensino-aprendizagem.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa é um recurso pedagógico essencial para as pessoas com deficiência com dificuldades de comunicação oral, pois facilita sua interação social e aprendizagem. As pranchas de comunicação temáticas podem ser elaboradas pelos profissionais envolvidos na aprendizagem dessas pessoas, inclusive pelos professores, podendo ser temáticas, de acordo com o conteúdo programático que está sendo ensinado em sua sala de aula.

Os equipamentos de informática podem ser adaptados ou modificados para o uso das pessoas com deficiência múltipla, como teclados, mouses, acionadores, leitores de tela, linha Braille. As imagens e textos podem ser ampliados ou adaptados nas telas dos computadores de acordo com a necessidade visual da pessoa com deficiência múltipla com deficiência visual associada, ou mesmo usarmos telas teclados virtuais, telas touch, tablets e l-pads, que facilitam para aqueles que tem dificuldades motoras associadas e não conseguem usar o teclado adequadamente.

Quanto aos auxílios para a vida diária, temos que pensar que essas pessoas podem necessitar de muitos auxílios por toda a vida, como banheiras e cadeiras de banho, brinquedos de parque adaptados. Na escola os utensílios como lápis, pincéis, tubos de cola, giz de cera podem precisar ser engrossados para a melhor preensão; tesouras e apontadores podem precisar ser adequados para o uso sistemático.

A adequação postural para as crianças, jovens e adultos com deficiência múltipla com deficiência física associada são importantíssimas, pois influenciam no bem-estar dessas pessoas e ajudam no melhor desempenho físico e motor. Muitas dessas pessoas fazem uso de cadeiras de rodas e essas devem ter as adaptações necessárias para seu conforto, posicionando-os da melhor forma possível, essas cadeiras devem ter indicação dos profissionais da saúde.

Nas atividades escolares podemos fazer adaptações simples para que as crianças e jovens e adultos possam ser retirados das cadeiras e participarem de atividades com seus pares. Uma das adaptações mais conhecidas e simples é a "calça da vovó" que pode ser utilizada com bebês e crianças até a idade do fundamental I, que ainda não cresceram muito, elas podem ser usadas para posicionar essas crianças conjugadas com almofadas, bacias, rolinhos e outros equipamentos fáceis de se fazer ou de preços módicos para se comprar e ter nas salas de aula. As mesas de apoio diante das cadeiras de roda também são ótimas para o desenvolvimento das atividades, nelas podemos dispor os utensílios, cadernos, folhas, jogos e tudo o que será utilizado. Quando essas crianças apresentam deficiência visual (baixa visão) associada podemos utilizar os planos inclinados, eles facilitam a visualização das imagens e textos, além de facilitar o manuseio dos livros e revistas pelas crianças, eles podem ser confeccionados com madeira, papelão, e outros materiais de acordo com a necessidade individual do aluno que o usará. Os planos inclinados podem ter fundos contrastantes (preto, azul escuro, por exemplo) para atender às necessidades de alunos com baixa visão.

Além das cadeiras de roda adaptadas, aos alunos que conseguem se mobilizar, mas com dificuldade por causa da deficiência física/motora ou visual (baixa visão), podemos oferecer as pré-bengalas, estas podem ser confeccionadas com tubos pvc de acordo com a necessidade individual do aluno.

Algumas estratégias podem ser utilizadas para alunos com deficiência múltipla com baixa visão, eles precisam de luz controlada; alto contraste, utilizar objetos com cores

fortes e fundo contrastante; evitar superfícies com padrões confusos; utilizar livros com figuras com traçados espessos, e se possível espessar com caneta grossa os desenhos que forem apresentados para eles.

Adaptações de baixa e alta tecnologia podem ser feitas para tornar o currículo acessível a todos os alunos em sala de aula. Algumas delas são muito baratas, enquanto outras podem ser um pouco mais caras.

Sistemas de imagem para comunicação, são comumente usados para ajudar os não-leitores a aprender. Microfones portáteis, text-to-speech e sintetizadores de voz são utilizados para ajudar os leitores que têm dificuldades e estudantes com deficiência física para completar suas tarefas escritas. Nas salas de aula, onde essas adaptações foram feitas para acomodar um aluno, os professores relatam que vários outros alunos, não identificados como deficientes se beneficiaram também.

Traremos aqui algumas sugestões de baixa tecnologia e alta tecnologia que podem ser utilizadas em salas de aula inclusivas.

Opções de baixa tecnologia em uma sala de aula inclusiva

- Utilizar sistemas de imagem de comunicação, etiquetando os móveis e utensílios em torno de sua sala de aula. Essas imagens em contorno preto e palavra escrita pode ser feita para qualquer coisa. Livros, jornais e outros materiais didáticos podem ser feitos ou comprados para ser adaptados em classe ao nível do aluno.
- Com alunos com baixa visão podemos utilizar ampliação da fonte sobre quaisquer materiais. Usando materiais impressos por impressoras em fonte aumentada ou ampliação por xerox, ou ainda, escrever em letras maiores com canetas grossas.
- Usar cola branca para marcar linhas no papel padrão para os alunos que têm dificuldade em escrever sobre ou entre as linhas. A cola seca dá a entrada do aluno com deficiência física e visual que irá ajudá-lo a determinar onde escrever. Esta modificação deve ser feita com antecedência para garantir que a cola seque completamente.
- Permitir que os estudantes usem calculadoras em jogos ou em situações que necessitem de resultados rápidos em matemática. Isso irá tirar a pressão do aluno com dificuldades de matemática e permitir que ele participe com a classe mais plenamente.
- Usar CDs que acompanham os livros que estão sendo usados na sua sala de aula. Textos escolares, em sua maioria, têm o CD de áudio que pode ser adquirido juntamente com eles. Um aluno com dificuldade de leitura pode ler e ouvir ao longo do texto a ser lido. Isso ajudará o aluno a manter-se com suas tarefas em sala de aula, embora a leitura seja difícil.

Opções de alta tecnologia em uma sala de aula inclusiva

- Utilizar software de leituras de tela ou sintetizadores de voz para os alunos que têm dificuldade de leitura / escrita. Muitos computadores novos vêm com esses softwares e leem qualquer texto em documentos de processamento de texto ou online. Estes software devem ser comprado separadamente e também temos vários gratuitos, mas é inestimável para os alunos que têm deficiências que tornam difícil ou impossível fisicamente digitar ou escrever.

- Incorporar vídeos em seus planos de aula. Configurá-los com closed caption ativado irá reforçar o que está sendo dito no vídeo. Alunos com deficiência visual, auditiva e/ou pessoas que têm dificuldades com a leitura.

Usar um sistema portátil FM quando você apresenta lições ou dar instruções a toda a classe ou a pequenos grupos. Isto o impede de ter que falar muito alto e preserva a sua voz. Ajuda também alunos com deficiência auditiva na discussão, simplesmente porque eles podem ouvir tudo o que está sendo dito. Quando se trabalha em grupo, passar o microfone para o sistema portátil FM aos alunos, para que possam ser ouvidos facilmente por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos neste artigo definições de deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial que são as áreas de nossas pesquisas e experiências profissionais, também tentamos explicitar as dificuldades que essas crianças, jovens e adultos apresentam em seu dia a dia para desenvolverem suas habilidades linguísticas, físicas, motoras e como a mediação pode facilitar esses desenvolvimentos; na sequência explanamos sobre tecnologia assistiva e recursos pedagógicos como estratégias que podemos utilizar para facilitar o desenvolvimento das atividades dessas crianças, jovens e adultos em sua vida escolar e em seu dia a dia.

Demos ênfase às estratégias e recursos pedagógicos que podem ser utilizados por pessoas com deficiência múltipla e com deficiências sensoriais associadas por ser essa nossa maior experiência profissional.

Esperamos, com este artigo, poder contribuir com os profissionais da educação no desenvolvimento de seu trabalho com esse público tão específico.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre. 2008. Disponível em <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>, Acessado em ago.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Elaborado por Profa. Ms. Marilda Moraes Garcia Bruno, [4º ed.] rev. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 58 p.

KISHIMOTO, T.M., PINAZZA, M.A., Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NUNES, CLARISSE. Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência: guia para educadores. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal. 2001.

_____. (Org.). Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira: contributos para o sistema educativo. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal – Departamento de Educação Básica, 2002.

_____. Os alunos com multideficiência na sala de aula. In: Sim-Sim, I. (Coord.), Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Lisboa: Texto Editores. 2005. p. 61-70.

SERPA, Ximena. Manual Para Pais de Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais. Traduzido por Lilia Giacomini. São Paulo: Liotti Del Arco, 2003.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1984.



DO LÚDICO AO RENDIMENTO EXPLORANDO POTENCIAIS

INTRODUÇÃO

Capacidade, um atributo que não pode ser associado a rotulações. Dentre as pessoas com deficiência, as intelectuais sofrem ainda mais um certo descrédito em relação às visuais, amputadas, paralisadas cerebrais, cadeirantes e auditivas, quanto a sua inserção na comunidade.

De que maneira a atividade física e o esporte podem e devem contribuir e estimular o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, desde a fase da estimulação precoce, perpassando pela escola até a fase adulta?

Qual o papel da Apae neste processo? Qual o modelo a ser desenvolvido? E qual o futuro que se vislumbra ao usuário que é o objetivo primário da instituição?

RESUMO

O olhar sobre a pessoa com deficiência sempre é acompanhado pela compaixão, contudo inúmeras vezes, nos deparamos com pessoas fortes e dispostas a provar seu valor. É papel fundamental dos profissionais da educação, em especial dos educadores físicos, estarem preparados para vislumbrarem as capacidades que estas crianças, jovens e adultos possuem e qual a melhor forma de fazer aflorar seu potenciais.

Deficiência intelectual e múltipla, é um diagnóstico pesado para qualquer família que aguarda uma criança, por vezes ainda com algum prognóstico em que ela possa sequer desenvolver a fala e condição de locomover-se, e deste momento em diante, podem advir a negação, a culpa, o luto, a aceitação e finalmente a busca pelo bem-estar desta criança. O quanto antes a família passar por este processo melhor e mais rápido será seu desenvolvimento.

Tendo como objetivo final, em minha opinião, não a inserção no mercado de trabalho ou na sociedade como meta a ser alcançada, mas sim a felicidade desta pessoa dentro do que ela entenda como realização. E é através desta visão que compreendo o trabalho dos profissionais de educação física, seja na escola especial, seja na escola convencional, como aquele que oportuniza vivências. Não criamos atletas, não decidimos quem fará está ou aquela função, nós apresentamos, incentivamos, ensinamos, treinamos, enfim, proporcionamos as ferramentas ao nosso aluno e depende dele decidir se fará uso ou não.

A experiência de lecionar em escola municipal convencional e escola especial, forneceu-me a exata dimensão de que todos temos limites e todos temos condições de buscar nossas metas, e as alcançarmos ou não. E não existe demérito nenhum se fizemos o nosso melhor e fomos superados, o demérito está em não tentarmos uma, duas, três vezes ou quantas forem necessárias na busca dos nossos sonhos e objetivos.

Na Escola Raio de sol – Apae de Portão, desde o ano de 1999, participamos das olimpíadas especiais das Apaes, no princípio algo muito distante, mas na terceira participação em 2003, já conquistávamos o título estadual na modalidade de futsal, e apesar do descrédito geral, em 2004, na cidade de Goiânia, foi conquistado o título nacional. Nos estaduais seguintes vieram o Bi-campeonato 2005, o tri-campeonato 2008, o tetra 2015, além do título no futebol de campo em 2011, ou seja, é possível sim.

Em 2010, o olhar e o pensar evoluíram quanto à possibilidade de buscar voos ainda

mais altos. Coincidentemente o estado do Rio Grande do Sul iniciou sua participação nas Paralímpiadas escolares de 2011, em São Paulo, onde a federação das Apaes foi procurada como referência na deficiência intelectual, neste ano a Apae de Portão teve cinco alunos participando, sendo um deles Gilsinei Pesamosca da Rosa, que nesta primeira participação conquistou três medalhas de ouro em sua classe, Gil tem deficiência intelectual e paralisia cerebral, mas possui também uma vontade enorme de vencer, participamos no ano seguinte do circuito nossa caixa de atletismo realizado pelo comitê paralímpico brasileiro, onde conquistou duas medalhas de prata e recebeu convite para ser o representante do Brasil nos jogos escolares do Reino Unido em Londres, medalha de prata no salto em distância.

E Gilsinei participou de mais duas paralímpiadas escolares e circuitos caixa, sempre trazendo medalhas e recebendo o bolsa atleta, valor financeiro relativo a conquistas e marcas relevantes, de 2013 até os dias de hoje. Em abril deste ano, seu esforço foi ainda mais recompensado, pois foi convocado para seleção brasileira de atletismo adulta or meio da qual participou do Open Internacional de São Paulo, e ganhou medalha de prata nos cem metros rasos.

Gilsinei acabou por se tornar um exemplo positivo para os demais colegas, uma prova de que podemos sim buscar nossos objetivos, neste caminho nossa escola teve mais de 25 alunos participando dos PARACERGS, e mais de dez classificados representando o estado nas paralímpiadas escolares nacionais, com quatro deles sendo medalhistas e dois com bolsa atleta também.

Além dos feitos descritos, a instituição se tornou referência no para-desporto, acolhendo alunos de outras escolas, municípios e deficiências, proporcionando a elas treinamento e condições para participarem de competições estaduais e nacionais.

Temos alunos que não alcançam índices tão expressivos ou performances aprimoradas, contudo o trabalho de atividade física e treinamento é disponibilizado a eles também, assim como em competições de acesso livre, sem tabulação de índices, nas quais podem competir e demonstrar sua dedicação e força de vontade.

Todo este processo conta com apoio da diretoria da entidade, direção, técnicos, professores e funcionários, pois de outra forma este trabalho não seria possível, e evidentemente com a confiança das famílias e mais adiante da comunidade e do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos uma grande rede em que dependemos uns dos outros, a educação física sendo bem desenvolvida, dando oportunidade a todos, sem distinções de forma alguma, buscando descobrir e potencializar as aptidões de cada um, sempre será uma ferramenta poderosa para a transformação do indivíduo, da família e da sociedade. Sua ação transformadora prepara nossas crianças e jovens não apenas para o esporte mas para a vida.



UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA EM ARTE/ EDUCAÇÃO: A FOTO&GRAFIA COMO PRÁTICA INCLUSIVA

Ana Elisabete R. De C. Lopes
UNESA-RJ e PUC-RIO

RESUMO

O texto apresenta o trabalho desenvolvido no campo da Arte/Educação junto a alunos com necessidades específicas em diferentes contextos educacionais. A partir do desenvolvimento de projetos de trabalho no formato de pesquisa-intervenção, é construída uma abordagem metodológica com a Fotografia visando mobilizar processos de aprendizado e inclusão.

Palavras-chave: arte/educação; inclusão; fotografia.

INTRODUÇÃO

Essa comunicação tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido em dois contextos educacionais distintos, em que foram desenvolvidos projetos de pesquisa-intervenção, no formato de "Oficina de Fotos&Grafias". Inicialmente, a investigação foi realizada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, numa escola especial, com o objetivo de investigar o potencial das experiências com a linguagem da fotografia, mobilizar a criação artística, o aprendizado em arte e pela arte e a construção de processos inclusivos. A partir desse estudo sobre a dimensão alteritária e dialógica da Fotografia (LOPES 2005) e sobre seu potencial como linguagem inclusiva no contexto escolar (LOPES, 2006; LOPES, A. & PEREIRA, R., 2015), um novo projeto foi realizado em uma instituição privada de ensino superior, no Rio de Janeiro. Este segundo trabalho apresentado teve como objetivo promover a inclusão no espaço da universidade de jovens alunos com deficiência intelectual, maiores de 18 anos, visando à continuidade de sua formação através da Arte/Educação. Incluídos no ambiente universitário e usufruindo dos serviços, recursos e da estrutura disponível, a proposta da "Oficina de Fotos&Grafias" foi desenvolvida como parte integrante de um Curso de Extensão, denominado "Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária".

O diálogo com o pensamento de Vygotsky (1987a; 1987; 2009) orientou a construção de uma proposta de trabalho que reconhece a dimensão inclusiva da arte na formação de todo ser humano. Nesse sentido, compreendemos o espaço da oficina como campo de trabalho, de ação e interação, que explora a linguagem fotográfica como meio e mediação facilitadora do desenvolvimento no campo estético-sensível, artístico e cognitivo de alunos com necessidades específicas. A partir de mediações que exploram a produção, fruição e o conhecimento da linguagem da Fotografia (BARBOSA, 1991; 1997; 2015) e da experiência do ato fotográfico (DUBOIS, 1994), que envolve todo o processo anterior e posterior de produção da imagem, nos dois contextos de pesquisa-intervenção citados, os alunos puderam explorar o potencial inclusivo da Arte na Educação, através do trabalho com a Fotografia.

DESENVOLVIMENTO

A primeira pesquisa-intervenção desenvolvida no formato de "Oficina de Fotos&Grafias" foi realizada numa escola especial municipal no Rio de Janeiro, como trabalho de campo do Doutorado e resultou na tese com o título "Olhares Compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica" (LOPES, 2005). Neste estudo, é construída uma

abordagem metodológica de pesquisa que explora a fotografia como registro e objeto de investigação. Ao mesmo tempo, durante o trabalho de campo, os alunos com necessidades específicas puderam entrar em contato com essa linguagem, conhecendo noções básicas sobre a técnica fotográfica e explorando o processo criador através da produção de fotografias e da articulação dessas imagens com outras formas de representação visual, tais como, o desenho, a pintura, a colagem e a animação.

O segundo projeto de pesquisa-intervenção no formato de “Oficina de Fotos&Grafias” foi realizado numa universidade privada, na cidade do Rio de Janeiro, no período de entre setembro e dezembro de 2016. Neste segundo contexto, investigamos a dimensão inclusiva da experiência do ato fotográfico, também no espaço da universidade. Algumas questões centrais orientaram a construção desse projeto de pesquisa-intervenção: - Como o grupo de jovens com deficiência intelectual, deficiência ou múltipla deficiência se relacionam com a linguagem da fotografia e a partir da fotografia? – Que narrativas constroem sobre si e seu universo circundante a partir da produção de fotografias no ambiente educacional? – De que forma a fotografia pode mobilizar a interação com outros jovens estudantes, professores e a comunidade? – Como o trabalho no formato de oficinas pode favorecer a inclusão do grupo no ambiente universitário?

Durante o projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido na universidade, procuramos observar como o grupo de alunos com deficiência intelectual se apropria da fotografia como linguagem e explora novas formas de expressão e de produção de imagens que falam de si, da relação com o outro e das interações estabelecidas no ambiente universitário. O trabalho foi desenvolvido explorando diferentes espaços da universidade, tais como: sala de aula do Departamento de Artes, sala de aula entre as árvores, estúdio fotográfico do Departamento de Comunicação, sala de aula externa e espaços de convivência da universidade. Envolveu a participação de um grupo de 8 alunos, sendo 2 rapazes e 6 moças, todos com deficiência intelectual e maiores de 18 anos. Os encontros ocorreram na universidade, uma vez por semana, totalizando 12 encontros de 2 horas/aula cada um, com foco na investigação sobre como os jovens se apropriam da fotografia como forma de comunicação, expressão e de interação social. As estratégias metodológicas construídas na oficina resultaram não apenas na potencialização da produção de imagens pelos jovens, mas também fomentaram processos subjetivos e socializadores mediados pela fotografia. A “Oficina de Fotos&Grafias” fez parte do primeiro módulo do Curso de Extensão “Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária”, oferecido para jovens com necessidades específicas pela universidade, através do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Esse módulo de trabalho piloto incorporou a atuação de duas professoras da universidade desse departamento e mais três professoras convidadas, sendo duas com Licenciatura em Artes Visuais e uma em Dança, especializadas no trabalho com Arte/Educação para alunos com diferentes tipos de deficiência.

No primeiro módulo do curso de extensão foram oferecidas cinco modalidades de oficinas: Oficina de Desenho Vivo, Animação, Dança, Papel Reciclado e Fotos&Grafias. O trabalho na “Oficina de Fotos&Grafias” propiciou elementos para que o grupo de jovens com deficiência intelectual pudesse interagir com imagens, experimentá-las como uma possibilidade de contar e compartilhar histórias e, por outro lado, caracterizou-se como uma estratégia de trabalho inclusivo, mobilizando diferentes formas de interação e socialização, entre alunos, professores e profissionais que trabalham na instituição, como tam-

bém, possibilitou a ocupação de diversos espaços da universidade. Foram realizadas diferentes propostas de produção de imagem com câmeras digitais e os alunos vivenciaram experiências criadoras que os colocaram em papéis diversos, não apenas como sujeitos captados pela câmera, mas também, como produtores e fruidores de imagens.

Partimos do pressuposto que é essencial resgatar o potencial inclusivo das ações compartilhadas, das interações dialógicas na prática pedagógica e suas diferentes formas de mediação através da experiência artística, que no contexto da pesquisa-intervenção, envolve o fazer, o pensar e o conhecer a linguagem da fotografia como forma de expressão, criação e de interação e inclusão social. Com o objetivo de resgatar, registrar e divulgar o processo construído ao longo do projeto de pesquisa-intervenção, foi organizada uma exposição como culminância dessa fase inicial do projeto e produzido um vídeo com imagens e depoimentos do grupo sobre a experiência vivida e compartilhada, mais especificamente, na "Oficina de Fotos&Grafias".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-intervenção ofereceu oportunidade de compartilharmos experiências e construirmos estratégias de trabalho no ambiente universitário que favoreceram a livre expressão dos jovens, oferecendo novas oportunidades, meios e mediações para a expressão artística,

construção de conhecimentos e interações sociais. O trabalho desenvolvido como projeto de pesquisa-intervenção ofereceu suporte e a reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a educação inclusiva e a investigação sobre o potencial inclusivo das linguagens artísticas. A partir do trabalho desenvolvido, o curso de extensão denominado Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária foi incorporado ao calendário de cursos de extensão oferecidos regularmente pela universidade. Durante o ano de 2017, foram oferecidos dois novos módulos do curso, iniciados em março e agosto, com outras diferentes modalidades de Oficinas de Arte, coordenadas por professores da própria universidade. Dessa forma, destacamos a importância do projeto de pesquisa-intervenção para a consolidação desse trabalho inclusivo na universidade, abrindo novas oportunidades de formação com orientação universitária para jovens com deficiência intelectual, que antes não eram público-alvo dos cursos oferecidos pela instituição. Concluímos que o projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido pela "Oficina de Fotos&Grafias", como também, o trabalho das outras oficinas que fazem parte do programa do "Curso de Extensão Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária" alcançaram o objetivo central do projeto que é a promoção de processos de aprendizado inclusivos no ambiente universitário, através da arte/educação.

O processo vivido pelo grupo de professores e alunos promoveu oportunidades ricas e diversas para a reflexão e ação visando a identificação e superação de obstáculos que impedem ou dificultam a inclusão de jovens com deficiência intelectual como alunos no ambiente universitário. A partir dessa investigação inicial, foi construído um referencial teórico e metodológico para a continuidade do trabalho em oficinas, que exploram a Arte como linguagem inclusiva e como campo de conhecimento aberto para todos os educandos, com ou sem necessidades específicas. Com a continuidade do trabalho nessa perspectiva, podemos afirmar que novos alunos, educadores e outras modalidades

de oficinas contribuirão para a ampliação das possibilidades de transformação da universidade em um espaço mais acessível e de construção de processos inclusivos de ensino e aprendizado.

REFERÊNCIAS

DUBOIS, Phillipe. O ato fotográfico. Campinas: Papirus, 1994.

LOPES, Ana Elisabete. Olhares Compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Psicologia, 2005 (Tese de Doutorado).

_____. "Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção". In: LENZI, L. (org.). Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

LOPES, Ana Elisabete & PEREIRA, Rita Ribes. "Imagens Transvistas: álbum de fotografias com jovens cegos e com baixa visão". In: RIBES, R. & SANTOS, N. & LOPES, A. (org.). Infância, Juventude, Educação: práticas e pesquisas em diálogo. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luzia Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

_____. Obras Escolhidas V- Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

BARBOSA, A. M. (org.) Arte-Educação: leitura no sub-solo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EXPERIÊNCIAS DE CAEE

Elisete Galende de Faria 1

1 Pedagoga do Serviço Educacional da APAE DE SÃO PAULO

1 Especialista e Habilitada em Deficiência Intelectual pela FSA – Fundação de Santo André.
APAE DE SÃO PAULO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na APAE DE SÃO PAULO destinado a alunos com suspeita ou diagnóstico de deficiência Intelectual matriculados em escolas da rede regular de ensino. Este serviço está formalizado pelo decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, tendo como parâmetro a Teoria Histórico-cultural, entendendo a importância de instrumentalizar o professor e a relevância da ação docente, enquanto mediação para o processo de escolarização dos alunos, e articulação com as famílias e redes de apoio, favorecendo o processo de inclusão dos alunos. No decorrer deste processo, nos deparamos com algumas inquietações que nos levaram a refletir sobre o processo de articulação entre escola e atendimento educacional especializado, de forma mais qualificada, entendendo o momento histórico da Educação Inclusiva, e as contribuições para esses avanços da APAE DE SÃO PAULO.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação inclusiva; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a Educação percorreu grandes mudanças de paradigmas, mas ainda deve-se ter em vista que a Educação Inclusiva é um grande desafio a ser encarado. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado contribui na construção de novas perspectivas de aprendizagem, principalmente quando junto aos profissionais da escola realizamos estudo de caso do aluno, fazendo uma leitura latente sobre este, considerando todo seu processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação do aluno realizada no AEE irá nortear o processo de construção de estratégias para seu processo de inclusão. O instrumento de avaliação norteador desse processo no AEE da APAE DE SP é a Sondagem, elaborada sob o aspecto do desenvolvimento da funcionalidade da criança/adolescente, a partir de diretrizes de escalas de desenvolvimento infantil e destacando as seguintes áreas: Identidade e Autonomia, Socialização, Comunicação e Expressão, Raciocínio Lógico Matemático e Motricidade.

Um dos maiores desafios para o atendimento do aluno com deficiência intelectual é fazer com que este assuma uma posição mais ativa no seu processo de aprendizagem, principalmente porque um dos principais desafios encontrados no contexto educacional é a barreira atitudinal.

Durante todo o percurso da inclusão escolar podemos considerar que até o momento conseguimos garantir a inclusão deste aluno no contexto escolar e a próxima etapa será auxiliar em sua permanência na escola, com ensino de qualidade e com a participação ativa da família e os apoios necessários da rede.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Especial Brasileira apresentou diversas fases ao longo de sua história. Atualmente, vivenciamos a saída dos alunos com deficiência de instituições especializadas, sendo estes matriculados no ensino regular onde o sistema educacional pressupõe uma

escola para todos, aberta às diferenças, inclusiva.

A área de Educação da APAE DE SÃO PAULO em 2008 passou por um processo de reformulação do trabalho desenvolvido, com o objetivo de alinhar a educação especial com as diretrizes do MEC, na perspectiva da educação inclusiva. Em setembro de 2007, havia discussão sobre a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que acontecia em diferentes espaços e também na APAE DE SÃO PAULO. Essa reflexão resultou no fechamento gradativo da escola especial e centrou esforços no Serviço de Apoio à Inclusão Escolar (SAEI), considerando um dos pilares do trabalho desenvolvido pela APAE DE SÃO PAULO a Inclusão.

Nesse momento o grande desafio para os alunos com deficiência era garantir o acesso às escolas regulares, sendo muitas vezes necessária a utilização dos meios legais, esclarecendo que o procedimento de acesso ou permanência desse aluno pode ser caracterizado como discriminação, passível de processo judicial. Por outro lado havia a dificuldade de entendimento das famílias, em aceitarem a possibilidade de seus filhos em participar de atividades escolares junto a outros alunos.

No ano de 2009 desenvolveu-se uma nova proposta de trabalho: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual, possibilitando uma intervenção mais qualificada e com resultados efetivos.

A princípio o atendimento era realizado na Unidade Central (matriz), atendendo a alunos e escolas de todas as regiões de São Paulo. Ao longo do tempo, verificamos que em vários casos a distância do local de moradia e do contexto escolar estava comprometendo a frequência desse aluno nos atendimentos. A partir deste fato observou-se a necessidade de descentralizar o serviço, iniciando com a região da Capela do Socorro, dando sequência para a região de Campo Limpo, Itaquera, São Matheus e Pirituba.

O AEE da APAE DE SÃO PAULO trabalha conforme o decreto 7611/2011, que preconiza: "a matrícula do aluno no Atendimento Educacional Especializado está vinculado a matrícula e frequência na rede regular de ensino, o atendimento será feito no horário inverso ao horário da escola regular, atendendo a faixa etária da obrigatoriedade escolar, ou seja dos quatro aos dezessete anos."

No AEE da APAE DE SÃO PAULO, trabalhamos com grupos de alunos por faixa etária, e utilizamos esta metodologia baseados no teóricos Vygotsky e Piaget, ambos relatam a importância do trabalho em grupo, como afirma Nogueira,(2009, p.39):

"A aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico que ocorre durante toda a vida do ser humano e é por meio dela que o indivíduo se apropria de algo novo, aprende um novo conhecimento, de modo que esse conhecimento passa a fazer parte dele."

Esse processo é resultado da interação entre indivíduo e o meio sociocultural em que ele vive, ou seja, para que o ser humano aprenda, é necessário que ele interaja com os outros seres humanos. A partir dessas interações, ao longo do desenvolvimento da espécie humana, o homem foi se apropriando de conhecimentos, habilidades, estratégias, valores, crenças e aptidões. (Nogueira, 2009).

O objetivo principal do Atendimento Educacional Especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (MEC.2009).

Para realizar um triagem inicial significativa e traçarmos um plano de atendimento é importante realizar uma investigação cuidadosa da história de desenvolvimento da criança, dinâmica familiar, de suas relações na escola e de como a escola trabalha com os processos inclusivos. Isto porque, observamos que a principal barreira encontrada no processo de inclusão da deficiência intelectual é a atitudinal.

Utilizamos como ferramenta no Atendimento Educacional Especializado o jogo lúdico, pois entendemos que a criança está envolvida em um mundo infantil permeado pela ludicidade e pela fantasia, por isso é por meio das brincadeiras, construção de jogos, imitações e representações que a criança vai aprendendo a se comunicar e a conviver socialmente. É por meio do jogo que podemos observar o desenvolvimento da capacidade criativa da criança na resolução de problemas, bem como a motivação, a criatividade, além de requisitos como a imaginação e a compreensão das regras dos jogos, a sequência lógica, bem como o envolvimento nas atividades durante os atendimentos.

Para validarmos as evoluções dos alunos, usamos um instrumento de avaliação interno denominado Sondagem, elaborado sob o aspecto do desenvolvimento da funcionalidade da criança/adolescente, a partir de diretrizes de escalas de desenvolvimento infantil e destacando as seguintes áreas: Identidade e Autonomia, Socialização, Comunicação e Expressão, Raciocínio Lógico Matemático e Motricidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses anos, observamos inúmeros avanços, mas percebemos que ainda podemos qualificar mais nosso trabalho. Entendemos que a aprendizagem está em constante mudança e apesar de todo o processo envolvendo a inclusão escolar e as articulações, percebemos ainda um distanciamento entre o atendimento educacional especializado e o contexto escolar. Desta forma estamos em pleno processo de reflexão sobre possíveis mudanças e aprimoramentos, visando melhorias dentro da perspectiva do universo da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

Perrenoud, Philippe. As competências para ensinar no século XXI - A formação dos professores e o desafio da avaliação. Editora. Artmed -2002.

Cunha, Eugênio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade – Editora. WAK – 2016.

Malheiro, Cícera Cícera A. Lima & Mendes, Enicéia Gonçalves. Sala de recursos multifuncionais – Formação, organização e Avaliação – Editora – Paco Editorial – 2017.

Teixeira, Joselene – Nunes, Liliane. Avaliação Inclusiva – A diversidade reconhecida e valorizada - Editora. WAK – 2014.

Zabala, Antonio. A prática Educativa – Como ensinar - Editora. Artmed – 1998.

Shores, Elizabeth & Grace, Cathy. Manual de Portifólio – Um guia passo a passo para o professor – Editora. Artmed – 2001.

Currículo Integrador da Infância Paulistana - SME -

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf

Artigo: Atendimento Educacional especializado para alunos com Deficiência intelectual e Transtornos globais do desenvolvimento. – UNESP – 2013.



NEUROCIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DIÁLOGO COM A DEFICIÊNCIA

Rosita Edler Carvalho ⁸

⁸ Professora Doutora aposentada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto Nacional de Educação de surdos- INES/MEC.

⁸ edler@centroin.com.br

RESUMO

Este texto estabelece um diálogo entre a educação de pessoas com deficiência intelectual e as neurociências-, com ênfase para a neuropsicologia. Seus objetivos são: (i) assinalar a importância das relações entre o funcionamento do cérebro e o desenvolvimento humano e (ii) contribuir para a melhoria da qualidade da prática pedagógica dos educadores.

Palavras-chave: Neuropsicologia, Funcionamento do Cérebro, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As neurociências podem ser concebidas como um mosaico multirreferencial, um genuíno encontro de saberes que têm como eixo a atividade cerebral estudada sob múltiplos aspectos, visando a desvendar seu funcionamento, estrutura, processos de desenvolvimento e eventuais alterações que possam ocorrer. O uso do plural - neurociências - justifica-se pela multiplicidade de aspectos do estudo do cérebro humano, envolvendo a neurociência molecular, celular, sistêmica, comportamental e a neurociência cognitiva, também chamada de neuropsicologia (LENT, 2004) o que as torna campos de pesquisas de extrema complexidade, assim como o é seu multivariado emprego.

A neuropsicologia cognitiva envolve estudos científicos dos mecanismos neurais subjacentes à cognição humana - isto é, das diferentes operações mentais que são necessárias para a execução de determinadas tarefas, com ênfase para as funções executivas e de autorregulação. Neste texto, o diálogo é entre a neuropsicologia cognitiva e a educação de pessoas com deficiência intelectual.

Tem como finalidade sinalizar a importância das relações entre o funcionamento do cérebro e as estratégias pedagógicas adotadas na educação especial na perspectiva da inclusão, com vistas ao desenvolvimento global do Sujeito. Em outras palavras, objetiva-se sinalizar as contribuições da neuropsicologia cognitiva para a educação de pessoas com deficiência intelectual, nas interfaces entre as atividades cerebrais e a realização das tarefas cognitivas requeridas para a aprendizagem. Assim, será possível contribuir para a melhoria da qualidade da prática pedagógica de qualquer professor, seja o de escolas e classes especiais ou das classes comuns, seja os das salas de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado (AEE).

DESENVOLVIMENTO

Atualmente há consenso entre a maioria dos educadores que o processo-ensino-aprendizagem vai muito além da transmissão de conhecimentos, pelo professor. Este vinha assumindo uma figura de autoridade, com autorização de repassar conteúdos das disciplinas curriculares e exigir, além de "bom" comportamento em sala de aula, desempenho satisfatório, isto é boas "notas", pelos alunos (as).

Mas, os avanços nos estudos da neurociência cognitiva⁹ vêm adentrando a escola, expandindo suas fronteiras para, no verdadeiro laboratório que é a sala de aula, levar os educadores a aprofundar seus estudos e pesquisas sobre a construção conhecimentos, conscientizando-os da importância do funcionamento do cérebro - o órgão da aprendizagem.

Os diálogos, ainda incipientes, entre a neuropsicologia cognitiva e a educação, precisam intensificar-se, sem receios dos educadores de que as contribuições deste campo do saber levem à patologização das dificuldades de aprendizagem ou à necessidade de medicalização dos alunos que as apresentam.

Ao contrário, o que se pretende, focalizando a singularidade de cada aprendiz, é aprimorar os impactos provocados por estratégias didáticas baseadas nos conhecimentos da cartografia cerebral de funções, agregando maior competência aos educadores. Assim, como diz Muszkat:

Os progressos alcançados em parte pela expansão da tecnologia, hoje, já nos permitem visualizar, em tempo real, quais as áreas cerebrais estimuladas ou inibidas enquanto realizamos atividades mentais complexas, como cálculos matemáticos, ler uma partitura musical, memorizar um conceito, sentirmos reações emocionais positivas como alegria ou negativas como tristeza, medo ou raiva. Os conhecimentos adquiridos por tais tecnologias contribuem para [...] mudarem radicalmente nossa visão de mundo, inserindo novos paradigmas... (MUSZKAT, 2012, p.90).

Dentre esses novos paradigmas, desejamos que os educadores, particularmente os que estão em docência, evoluam da posição de profissionais do ensino para se assumirem como profissionais da aprendizagem, influenciando mais diretamente no desenvolvimento humano, entendido tanto no sentido cognitivo como no físico.

Em outras palavras, enquanto profissional da aprendizagem, o professor estará atento às informações e sinais que provêm do meio externo e interno do aprendiz, em suas incessantes e dialéticas relações com os interesses e motivações dos estudantes, considerando-se os contextos em que estão inseridos. Assim sendo, educadores profissionais da aprendizagem, em vez de estarem atrelados ao modelo médico- prescritivo do que deve ser ensinado a partir de um diagnóstico-, estarão em consonância com os princípios do modelo biopsicossocial que valoriza as interrelações entre aspectos orgânicos, psicológicos e os fatores ambientais, todos importantes para o atendimento das necessidades dos aprendizes.

Neste modelo, o aspecto /bio/ do desenvolvimento implica, dentre outros aspectos, na integridade funcional do cérebro em suas múltiplas atividades- desde a receptividade sensorial, até os desafios mais significativos relacionados à plasticidade cerebral, isto é, à capacidade do cérebro se remodelar em função das experiências e vivências do Sujeito no contexto em que está inserido. E, ao considerar as mudanças comportamentais decorrentes de experiências e vivências dos indivíduos em diversos ambientes- inclusive o da sala de aula-, referimo-nos à flexibilidade adaptativa, indispensável para modular o organismo às exigências do mundo externo (ambiente) e interno (tudo que ocorre nas diversas regiões do corpo do próprio indivíduo), para o que os educadores podem ser importantes artífices.

Embora o neurodesenvolvimento esteja atrelado aos níveis de maturação característicos de cada fase do ciclo ontogenético dos aprendizes, os educadores, levando isso em consideração, podem favorecer o desenvolvimento de potencialidades e a aquisição de habilidades, elegendo práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento cognitivo e criando contextos socioemocionais favoráveis ao aprendizado de qualquer um de seus

alunos.

⁹ A neuropsicologia e a neurociência cognitiva contemporâneas superaram os velhos conceitos de "faculdade" mental e "centro" cerebral, passando a conceber a mente humana como "atividade" complexa que envolve processos mentais e cerebrais inter-conexos (sua estrutura sistêmica ou em rede), os quais representam o mundo físico e social por meio de signos (seu caráter mediado, semiótico) e resultam da internalização (ou apropriação pelo indivíduo) da atividade histórico-cultural externa (p.157).

Inspirados na neuropsicologia cognitiva, os docentes que estão interessados em "cabeças bem feitas" em vez de "cabeças cheias" (MORIN, 2006), vão procurar práticas pedagógicas que facilitem os circuitos e as conexões corticais, auxiliando o estudante a estabelecer novas estratégias funcionais e estruturais para lidar com problemas, tarefas e conflitos na escola e fora dela.

Em se tratando de pessoas com deficiência e considerada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão, mais acentuada e urgente é a necessidade de girar o disco do olhar, desalojando o estatuído, para estabelecer novos referenciais teóricos que inspirem práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem e para a participação. Práticas pedagógicas prazerosas e que estimulem favoravelmente o sistema cortical de recompensas.

Neste texto, a ênfase está na deficiência intelectual, até porque a maioria dos alunos que frequentam as APAEs, seja em centros de atendimento educacional especializado, seja nas escolas especiais ainda existentes, apresentam deficiência intelectual. Mas, outros textos sobre as interrelações entre a neuropsicologia cognitiva e as diversas manifestações de deficiência são possíveis e necessários, e os especialistas precisam ser estimulados a escrevê-los! Inclusive para pessoas superdotadas e precoces, nem sempre presentes no imaginário daqueles que falam ou escrevem sobre educação especial.

Em se tratando de pessoas com deficiência intelectual, cumpre, desde o início, enfatizar que essa condição não é suficiente para determinar limites para o desenvolvimento dos indivíduos.

Erroneamente muitos educadores supõem que, pelas especificidades que caracterizam a deficiência intelectual, o aprendiz não conseguirá se desenvolver cognitivamente. Ledo engano, pois todos e todas podem aprender, com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados, assim como diferenciadas devem ser as respostas educativas organizadas e oferecidas pelas escolas, em reconhecimento às singularidades dos aprendizes.

Além de atualização conceitual devido à mudança da terminologia¹⁰ proposta na Declaração de Montreal¹¹, há a necessidade de mudanças nas concepções acerca das potencialidades dessas pessoas, para abrir-lhes as oportunidades de aprender e participar.

10- A partir do século XIX e até o século XX, a terminologia adotada era deficiência mental e servia para classificar, pessoas que apresentavam déficits no seu desenvolvimento mental, o que influenciava na sua autonomia, independência e em sua adaptação ao meio social. Muitas vezes confundida com transtornos mentais a terminologia foi revista, passando a denominar-se deficiência intelectual relacionada à cognição, associada ao intelecto, e à adaptação social. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF, acessado aos 19 de outubro de 2017.

11- O termo deficiência intelectual foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 05 e 06 de outubro de 2004, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS). Disponível em <http://www.adiron.com.br/arquivos/Montreal.pdf>, acessado aos 19 de outubro de 2017.

O conceito de deficiência intelectual adotado atualmente foi instituído pela “*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*” caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010, p. 1, apud Prefeitura de S. Paulo, 2008). Estão implícitas nesse conceito cinco dimensões de análise¹² e, revê-las justifica-se para estabelecer o diálogo com a neurociência cognitiva em busca de sugestões práticas que contribuam para o maior desenvolvimento possível dessas pessoas em cada uma das cinco dimensões.

Dimensão I

Habilidades intelectuais concebidas como capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;

Dimensão II

Comportamento Adaptativo – considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:

- conceituais: relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;
- sociais: relacionadas à responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis;
- práticas: exercício da autonomia – atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal;

Dimensão III

Participação, Interações, Papéis Sociais – que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária – avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas;

Dimensão IV

Saúde - condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental;

Dimensão V Contextos

Relacionado ao ambiente sócio-cultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:

- o microsistema – ambiente social imediato - família e os que lhe são próximos; autorregulação além dos aspectos afetivo-emocionais e dos sociais;
- o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;
- o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais.

12 -Extraídas do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual In : portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/Files/8898.pdf, acessado aos 9 de out de 2017.

Esta nova forma de conceituar a deficiência intelectual deixa de considerar a deficiência como estática ou imutável e passa a considerar o contrário, numa visão dinâmica e multirreferencial. Além de ampliar o universo de análise conceitual da deficiência intelectual, incluindo e valorizando a prática social, está implícito, ainda, o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender às suas necessidades.

Esses aspectos, se considerados, acarretam a necessidade e a urgência de organização de sistemas de apoio e de suporte, aquele oferecido ao aluno e este aos professores do ensino comum. Assim, o funcionamento individual será considerado como resultante da interação dos apoios e suportes, objetivando-se o desenvolvimento dos atributos que compõem as cinco as dimensões conceituais.

Os sistemas de apoios e de suportes, além de aspectos práticos, implicam na adoção de base teórica atual, como a que é alicerçada na neuropsicologia cognitiva e que pode subsidiar os professores nas escolhas das atividades que vão desenvolver com seus alunos para que as informações que recebem do meio externo ou interno possam ser processadas e transformadas, em conhecimentos.

Dentre os inúmeros aspectos a serem apropriados pelos professores, empoderando-os como profissionais da aprendizagem e do desenvolvimento, destacam-se as funções cognitivas apresentadas por Miotto (2012, p. 151): intelectuais, memória, linguagem, funções visuoperceptivas e visuoespaciais, atenção e funções executivas às quais, segundo experiências de muitos educadores, se devem acrescentar as funções de autoregulação, os aspectos afetivo-emocionais e os sociais.

Sucintamente serão apresentadas algumas ideias acerca dessas funções e aspectos, com algumas sugestões de atividades pedagógicas, para crianças, principalmente e à guisa de exemplos. As funções intelectuais ligadas à inteligência (habilidade mental que envolve imaginação, juízo, raciocínio, abstração...) estão contidas na Dimensão I e devem ser consideradas para o diagnóstico e para a intervenção pedagógica.

Elas podem e devem ser estimuladas tanto na classe comum como no atendimento educacional especializado, por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de pensar e de resolver problemas, dentre outras funções intelectuais.

Há inúmeros jogos, brinquedos pedagógicos e programas de computador que contribuem para o desenvolvimento dessas funções, como por exemplos: (i) compor uma história por meio de organização, devidamente sequenciada, de figuras apresentadas em peças separadas (ii) identificar a ideia central e os detalhes num conjunto de figuras correlatas que aparecem em cartelas tal como proposto na atividade 3 do Módulo 3 (p.71) do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX), elaborado por Dias e Seabra (2013); (iii) resolver uma situação problema a partir de questões que envolvam operações matemáticas, usando-se as quatro operações; (iv) situações problemas que envolvam personagens da vida real, como um colega que perdeu o brinquedo de um outro e o que ele deve fazer....

Da Dimensão II da conceituação de deficiência intelectual proposta de AADID, fazem parte as demais funções cognitivas apresentadas por Miotto: memória, linguagem, funções visuoperceptivas e visuoespaciais, atenção e funções executivas (op.cit.).

Sem a menor pretensão de detalhamentos acerca dessas importantes funções cognitivas, cumpre destacar que a memória não é um sistema unitário e pode ser dividida em memória de curto prazo, também chamada de memória operacional e memória de longo

prazo. Em termos de acessibilidade à lembrança consciente, a memória pode ser declarativa ou explícita e memória não-declarativa ou implícita como a usada em procedimentos que se automatizam, como dirigir um carro.

Quanto aos sistemas de armazenamento, a memória pode ser semântica ou episódica, esta relacionada a fatos e aquela a conhecimentos construídos e armazenados na memória de longa duração. Há ainda autores que se referem à memória de evocação- recordações- e memória de reconhecimento- para determinadas informações que podem ou não estar armazenadas.

Igualmente há muitos jogos e outros materiais como o Manual Papaterra¹³ que permitam desenvolver a memória em suas múltiplas manifestações. Serve como exemplo apresentar uma relação de desenhos de objetos, de nomes, ou de números e pedir que o aprendiz os nomeie, ou leia em voz alta (e se não sabe ler, que os escute) para depois: 1- mencionar os nomes dos objetos que viu, ou que leu, ou números que leu ou ouviu (memória de curto prazo, declarativa, episódica e de evocação) e 2- confirmar ou não, que determinado objeto desenhado, ou nome lido ou escutado ou, ainda, um número faziam parte da relação apresentada (memória de curto prazo, declarativa, episódica e de reconhecimento).

Outro exemplo extraído do livro "O cérebro vai para a escola e o coração vai junto" (EDLER-CARVALO, R. p.78) é composto por sentenças nas quais faltam uma palavra que serve a todas as sentenças. Para completá-las, corretamente, o aprendiz vai precisar da memória de evocação declarativa e semântica. Este e outros exercícios foram tirados do Manual Papaterra nível 1, no qual há inúmeras atividades que estimulam o uso da memória em suas múltiplas manifestações.

A linguagem "...é a capacidade de transformar ideias em sinais que possibilitam a comunicação com o outro. Sendo um instrumento de transmissão de informações interpessoais, individualiza pensamentos e hipóteses que vão se ajustando de maneira gradual a contextos semântico-pragmáticos previamente estabelecidos" (ÁLVARES; SANCHES E CARVALHO, 2008, P.136). Assume importante papel nas habilidades adaptativas de pessoas com deficiência intelectual em seus aspectos conceituais, sociais e práticos, além de todos os que integram a dimensão III, com ênfase para as interações sociais .

Considerando-se as dificuldades cognitivas de pessoas com deficiência intelectual, tanto mais sérias quanto maior for seu comprometimento intelectual, compreende-se que, geralmente, é muito comprometido seu estoque mental de informações sobre palavras, o que inclui o significado das palavras (semântica), a combinação delas para formar sentenças (sintática) e os detalhes das formas e sons das palavras (morfologia e pronúncia).

Criar situações para que os alunos se comuniquem contando histórias, lendo-as e interpretando-as, ou dramatizando-as são algumas das sugestões para o emprego da linguagem - a forma de comunicação mais desenvolvida em humanos do que nas demais espécies.

Podemos usar inúmeros tipos de linguagens para desenvolver a comunicação, tais como: mímica, textos ou palavras escritas, desenhos, além da manifestação oral que é a

¹³ Os Manuais Papaterra são livros de exercícios que têm como objetivo ativar habilidades cognitivas de pessoas dos 8 aos 100 anos. Baseados em estudos de Neurociências, contém exercícios de lógica, raciocínio, atenção, expressão, memória, criatividade, compreensão, entre outros, com diversos graus de dificuldade LIMONGI, F.P. Manual Papaterra Escolas: nível 1 SP: Livro Pronto, 2009.

mais comum ou da escrita, esta mais difícil, mas que deve ser incentivada.

As funções visuoperceptivas e visuoespaciais relacionam-se à identificação e ao reconhecimento de objetos. Incluem processos visuais primários, aperceptivos e associativos (Mc CARTHY; WARRINGTON,1990, apud Miotto-op.cit).

Os processos visuais primários traduzem a acuidade visual, discriminação de formas, cor, movimentos e posição e estão relacionados às áreas cerebrais de projeção primária. Os processos aperceptivos integram os processos visuais primários e possibilitam perceber a forma de um objeto. Quanto aos processos associativos, permitem o reconhecimento do significado dos objetos. Daí a importância de questionarmos, sempre, o que é determinado objeto, como lápis- e para que serve.

Atividades interessantes podem ser desenvolvidas como reconhecer faces de familiares ou colegas de turma; identificar as emoções e sentimentos que manifestam os desenhos ou retratos das faces de pessoas; perceber detalhes em desenhos ou retratos de ambientes, sejam de interiores ou de espaços abertos; capacidade de copiar modelos de figuras de pessoas, objetos ou formas geométricas.

A atenção e as funções executivas também não são sistemas unitários, pois possuem inúmeros subcomponentes. Essas têm relevância nos processos de aprendizagem e de participação, pois, sem atenção seletiva e concentrada, a energia psíquica atencional estará dispersa, podendo-se manifestar como atenção alternada entre mais de um foco. Por essa razão, as salas de aula não devem ser muito decoradas, com tantos enfeites que os alunos poderão ficar dispersos ou selecionar uma deles para concentrar seu foco atencional, em detrimento das atividades propostas pelo educador.

Quanto às funções executivas, segundo Dias e Seabra (2013, p.9, apud Gazzaniga et al.2006;Lezak et al., 2004; Malloy-Diniz et al., 2008) são um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que, juntos, permitem que o indivíduo possa se envolver (com sucesso) em comportamentos complexos e direcionados a metas.

Apropriadamente as autoras afirmam que as funções executivas "atuam como um maestro que coordena o trabalho conjunto de nossos diversos sistemas cognitivo-comportamentais -emocionais, conforme a demanda do ambiente ou da tarefa e que, sem esse maestro, os outros sistemas funcionam desorganizados, podendo-se tornar ineficientes .

De modo geral, as funções executivas estão implícitas nas cinco dimensões de análise da deficiência intelectual, incluindo: planejamento (pensar antes); flexibilidade cognitiva (mudar o foco para adaptarmo-nos a diferentes contextos); memória de trabalho (manter a informação na mente); atenção seletiva (habilidade de selecionar apenas o que é importante para determinada tarefa, evitando dispersar-se); controle inibitório (inibir comportamentos inadequados); monitoramento (habilidade metacognitiva que permite observar as próprias realizações para mantê-las a contento); organização (sistematizar materiais e informações necessários à execução de uma tarefa); priorização (identificar a importância relativa das ideias ou dos materiais para desempenhar tarefas) ; manejo do tempo (alocar o tempo necessário para a execução de cada tarefa); atenção sustentada (manter a atenção por um longo período de tempo em determinado foco); iniciação e persistência (manter uma tarefa em direção a objetivos); regulação emocional (processo complexo de controle das emoções, sob a forma de autorregulação).

O PIAFEX anteriormente mencionado contém dez módulos e um complementar nos quais são oferecidas inúmeras sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas classes

comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

A autorregulação é a capacidade do indivíduo de controlar-se, seja nos aspectos motores, seja nos emocionais, o que envolve processos cognitivos que permitem ao indivíduo ajustar-se ao ambiente. Trabalhar a autorregulação em pessoas com deficiência intelectual pode ser uma tarefa árdua pelas dificuldades intelectuais que apresentam, dificultando-lhes o exercício do raciocínio crítico, indispensável aos processos reflexivos que demandem controle e regulação do próprio comportamento. Histórias que relatem comportamentos de terceiros e que foram inadequados devido a agressividade, por exemplo, podem servir como inspiração para a adoção de comportamentos autorregulados pelo próprio Sujeito com deficiência, quando for o protagonista de situação similar.

Aspectos afetivos e emocionais devem ser preocupações constantes dos educadores, particularmente no que diz respeito às atitudes sociais manifestas no trabalho com pessoas com deficiência intelectual. O acolhimento tão estimulado não pode ter sinais de piedade ou de filantropia, bem como de uma suposta indiferença, desconhecendo-se as limitações impostas pela deficiência.

O educador “suficientemente bom” (Winnicott, 1999) assim como a mãe boa o suficiente deve saber dosar suas atitudes e manifestações emocionais ropiciando ao Sujeito a oportunidade de integra-se, personalizar-se e manter saudáveis relações objetais.

Os aspectos sociais, igualmente importantes para o desenvolvimento integral de pessoas com deficiência intelectual, também fazem parte dos diálogos com a neuropsicologia cognitiva.

Além de criar ambientes propícios para qualquer atividade e estimular a participação, convém proporcionar a oportunidade de levar os alunos a conhecerem outros ambientes, como os que constam de filmes a serem comentados; em visitas planejadas e que também propiciem conhecer outros contextos, além da escuta dos aprendizes a respeito do que pensam e sentem em relação aos espaços físicos por onde transitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é tarefa fácil escrever, em poucas palavras, sobre as relações entre neurociências e desenvolvimento humano, com destaque para o diálogo entre a neuropsicologia cognitiva e a aprendizagem e participação de pessoas com deficiência intelectual. Trata-se de um espécie de ação mágica e muito complexa.

No entanto, espera-se que os educadores que se debruçarem sobre este texto possam reconhecer a importância das relações entre o funcionamento do cérebro e o desenvolvimento humano e possam contribuir para a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica.

Todos desejam escolas alegres, produtivas, onde seus alunos se sintam como cidadãos desejosos de aprender e participar para serem contributivos à sociedade. Certamente as neurociências têm importante participação na consecução desses objetivos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A.M.M.A; SANCHEZ, M.L.; CARVALHO, I.A.M.- Neuroaudiologia e linguagem. In Neuropsicologia: teoria e prática. Daniel Fuentes [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COZENZA, R.M.; FUENTES,D.; MALLOY-DINIZ,L. A evolução das ideias sobre a relação entre cérebro, comportamento e cognição. In Neuropsicologia :teoria e prática. Porto Alegre:Artmed, 2008.

DAMASCENO, B. A mente humana na perspectiva da neuropsicologia. InMeuropsicologia e as interfaces com as neurociências (MIOTTO et al. Org. São Paulo : casa do Psicólogo, 2012). DIAS, N.M.

SEABRA, A.G. Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX). São Paulo Memnon, 2013.

EDLER-CARVALHO, R.. O cérebro vai à escola e o coração vai junto: relato de experiências. Rio de Janeiro, WAK, 2014.

LENT, R.. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. SP, Atheneu,2004.

MIOTO, E.C. Neuropsicologia: conceitos fundamentais. In Neuropsicologia e as interfaces com as neurociências, 2ª ed.-S.Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

MORIN,E..A cabeça bem feita: repensar a reforma , reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MUSZKAT, M. Inclusão e Singularidade: desafios da neurociência educacional. São Paulo: All Print Editora, 2012.

SABBATINI, R. Neurônios e Sinapses: a história de sua descoberta. In Revista Mente e Cérebro, 17, Mai-Ago de 2003. Accessível em http://www.cerebromente.org.br/n17/history/neurons3_p.htm



RESILIÊNCIA E SUBJETIVIDADE

Celiane Ferreira Secunho 1

1 Psicóloga Graduada em Psicologia na Uniceub; Pós - graduada em Psicologia Clínica Infantil – UNB; Curso de Resiliência – Ciclo 2007 – CIER – Centro Internacional de Información y estudios da Universidad de Lanús – Argentina; Psicóloga e Diretora da Clínica de Psicologia Infantil e Criadora do Espaço Crescer e Adolescer em Brasília; Membro fundador do CER – Centro de Estudos em Resiliência – Brasília 2017

RESUMO

O presente trabalho objetiva discorrer sobre um estudo longitudinal de um sujeito de quarenta anos, portador de necessidades especiais, que conseguiu desenvolver Autonomia, Resiliência e Subjetividade.

Palavras-chave: discapacidade; resiliência; autonomia.

INTRODUÇÃO

O processo de Resiliência caracteriza-se pelo enfrentamento de uma pessoa a uma situação de grande adversidade, com danos graves que põem em risco a sua saúde física e psíquica, na tentativa de buscar soluções, procurar ser flexível, não se acomodar, reagir e sair fortalecido para reconstrução da sua vida. A Subjetividade baseia-se na busca de significações, sentidos, valores éticos e morais que estão presentes em seus desejos e na imagem que a pessoa constrói de si mesmo, e determina seus comportamentos na sua rotina de vida diária. No desenvolvimento infantil, a criança adquire os sentimentos de confiança e segurança nas relações de apego e afeto no meio familiar, o que facilita o início da autonomia num processo resiliente. A família, a escola e a comunidade participam ativamente do processo de desenvolvimento da Resiliência e da Subjetividade. A subjetividade vai acontecendo a partir das referências de respeito às normas, regras, valores éticos e morais ensinados pelos pais e pela comunidade onde vive. O certo e o errado vão sendo aprendidos, o sim e o não são palavras importantes e respeitadas. O não para a criança funciona como um organizador psíquico, que vai modelando a sua conduta e, à medida que cresce, vai definindo seus juízos de valores, na adolescência.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho é um relato de um acompanhamento longitudinal de um jovem de 40 anos, com comprometimento cognitivo significativo. Com 6 anos de idade não acompanhava as atividades da classe; aos 7 anos não conseguiu alfabetizar-se. Foi avaliado por um neuropediatra e considerado sem alterações neurológicas. Na avaliação psicológica, realizada com aplicação da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC, obteve um Quociente Intelectual (QI) total de 60, o que indica déficit intelectual.

Apresentava na linguagem um vocabulário pobre com evidentes erros fonoarticulatórios, apesar de viver numa família de nível socioeconômico e cultural de classe média alta. A família promoveu uma ajuda sistemática, como fator protetor, e ele conseguiu ler, com limitações, e fazer as quatro operações. Nesse contexto, podemos observar a Resiliência Familiar que é um processo de superação e adaptação que tem lugar em uma família como uma unidade funcional, fatores protetores que viabilizam soluções adequadas a situações de risco. (Froma Walsh).

Na adolescência, foram tomados os cuidados para evitar condutas de risco, como tabagismo, alcoolismo, drogadição, depressão, acidentes, delinquência, violência, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis. Foi dada continuidade dos trabalhos acadêmicos na APAE-DF, onde frequentou Oficinas e profissionalizou-se em Restauração e Higienização de Livros. Por meio do Projeto Assistido da APAE – DF, ele foi contratado

para trabalhar na Biblioteca da Câmara dos Deputados, onde executa o trabalho com muito cuidado e capricho e é capaz de tomar pequenas iniciativas em sua rotina diária. Às vezes, é colocado como auxiliar do chefe. Apesar de ser um moço educado, gentil e cuidadoso com sua aparência, costuma ter problemas de relacionamentos com os colegas de trabalho. Surgem esporadicamente motivos de gracejos por andar muito arrumado, o que ocasiona conflito com o grupo (ele se destaca por ter poder aquisitivo maior que os demais). Costuma retornar à clínica para atendimento por problemas de comportamento no grupo de trabalho.

Ele reside com os pais, já idosos, num bairro diferenciado da cidade. Consegue se locomover usando transportes públicos – metrô, ônibus – para ir ao trabalho, à clínica, ao shopping. É capaz de comprar seus objetos pessoais, tendo uma pequena ajuda sobre noção do dinheiro (diferenciação entre caro e barato).

Costuma ter namoradas, mas a vida sexual é muito pouco desenvolvida, por receio da família das moças. Sua conduta está com características compatíveis de um adolescente mais do que de um adulto. A sexualidade das pessoas com necessidades especiais tem sido pouco estudadas, até então.

Mostra-se centrado nas relações familiares com os pais, irmãos e apresenta certo ciúme dos sobrinhos. Recentemente, seu pai se ausentou e a mãe passou mal com problemas cardíacos. Ele providenciou sozinho todo o atendimento da mãe – o médico, a ambulância, o remédio preventivo, com calma e todos os cuidados necessários. Depois que ela estava hospitalizada, ele rezou conversando com Deus: “Senhor, ainda não está na hora de você levar minha mãe, eu fiz minha parte. Por favor, faça a sua. Amém.” A espiritualidade está em coerência com a experiência da fé, da vida e da Resiliência.

É importante destacar que, apesar de suas limitações cognitivas intelectuais, ele desenvolveu um processo de Resiliência no qual podem ser destacados os Pilares de Resiliência, como empatia, autoestima, sociabilidade, humor, espiritualidade, confiança, autonomia, independência, iniciativa, moralidade. Confiança – sentimento positivo frente ao mundo; Autonomia – capacidade de tomar as próprias decisões; Independência – capacidade de fixar limites para si em relação ao meio; Capacidade de relacionar-se para estabelecer contatos e relações com outras pessoas; Iniciativa – capacidade e vontade de fazer as coisas; Moralidade – vontade de estender o desejo de bem estar à humanidade e capacidade de comprometer-se com valores; Autoestima – gostar de si mesmo.

A Resiliência não acontece sem a ética, pois o processo resiliente tem como base a empatia - capacidade de se colocar no lugar do outro, levar em conta seu bem estar e o respeito, a segurança e o direito da outra pessoa.

A Resiliência é vista como uma característica de saúde mental. Pode ser desenvolvida em diferentes classes sociais, em qualquer nível intelectual e não é inata, mas, sim, desenvolvida a partir das relações de apoio com o meio. No processo de resiliência, há Fatores de Risco e Fatores de Proteção.

O conceito de Resiliência é composto de duas dimensões:

- 1- A resistência à destruição, a capacidade de proteger sua integridade sob fortes pressões;
- 2- A capacidade de se construir, criar uma vida digna de ser vivida a despeito das circunstâncias adversas. **Vanistendael**

O “Modelo Triádico de Resiliência”, de Francisco Infante, assim define:

- 1- Os atributos individuais;
- 2- Os Aspectos da família;
- 3- O Ambiente social onde vive.

Os estudos de Resiliência trabalham em três planos principais:

- 1- Aquisição de recursos internos que impregnam no temperamento, desde os primeiros anos de vida... Explica a maneira de reagir frente a agressões da vida...
- 2- A estrutura da agressão explica os danos provocados pelo primeiro golpe, isto é, os primeiros sinais de adversidade...
- 3- A possibilidade de regressar a lugares onde se falam dos afetos e atividades... Oferece guias de Resiliência que permitem prosseguir um desenvolvimento alterado pela ferida (adversidade) (Cyrulnik, Boris).

No desenvolvimento da Subjetividade aparece uma relação do indivíduo com o próprio corpo, com as coisas relacionadas com o mundo, com os semelhantes e consigo mesmo.

“A subjetividade é um sistema de representações e um dispositivo de produção de significações e sentimentos para a vida, de valores éticos e morais, governado pelos desejos inconscientes e ideais do eu, que determina em seu conjunto os comportamentos práticos do indivíduo”. Melillo, 2004

A Discapacidade é observada em pessoas que se manifestam de maneira diferente com restrição e limitação de função. A pessoa em condição de deficiência passa a ter um fator de risco de inadaptação social, cujas chances de desenvolver problemas emocionais e de conduta estarão aumentadas. Suas limitações a expõem a situações de estresse, por não conseguir as metas que lhe são cobradas, o que dificulta sua Inclusão. A Inclusão acontece quando é projetada uma organização pedagógica e psicológica para facilitar o acesso e a permanência de forma adequada no contexto escolar e social.

A Deficiência Intelectual é vista como uma situação de adversidade, pois o mundo moderno acontece numa rapidez incrível. Nos meios de comunicação a internet requer preparo, inteligência e agilidade. Para a pessoa em condição de deficiência intelectual, estar inserido em um meio no qual não consegue acompanhar é uma adversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos teóricos Resiliência e Subjetividade e analisando esse rapaz dando sequência a seu desenvolvimento desde os anos iniciais de idade, pode-se afirmar que as relações de apoio e afeto dispensadas pela família, assim como o atendimento adequado da escola e da instituição especializada, fizeram acontecer um pleno processo de Resiliência. Ele se declara “uma pessoa feliz”, como também os aspectos da Subjetividade estão presentes em sua conduta.

Para o profissional especializado, a Resiliência requer uma outra forma de olhar a realidade que cerca a pessoa, para que possa usar melhor as estratégias de intervenção, de

utilização de condutas que mobilizem recursos próprios dela, do seu entorno, dos serviços especializados, das redes sociais.

REFERÊNCIAS

MELILLO, ALDO. Resiliencia y Subjetividad : los ciclos de la vida. Buenos Aires : Paidós, 2004. 360 p.

POLETTI, ROSETTE; DOBBIS, BÁRBARA. A resiliência : A arte de dar a volta por cima. Petrópolis – RJ : Vozes, 2007 (Coleção Práticas para o Bem Viver)

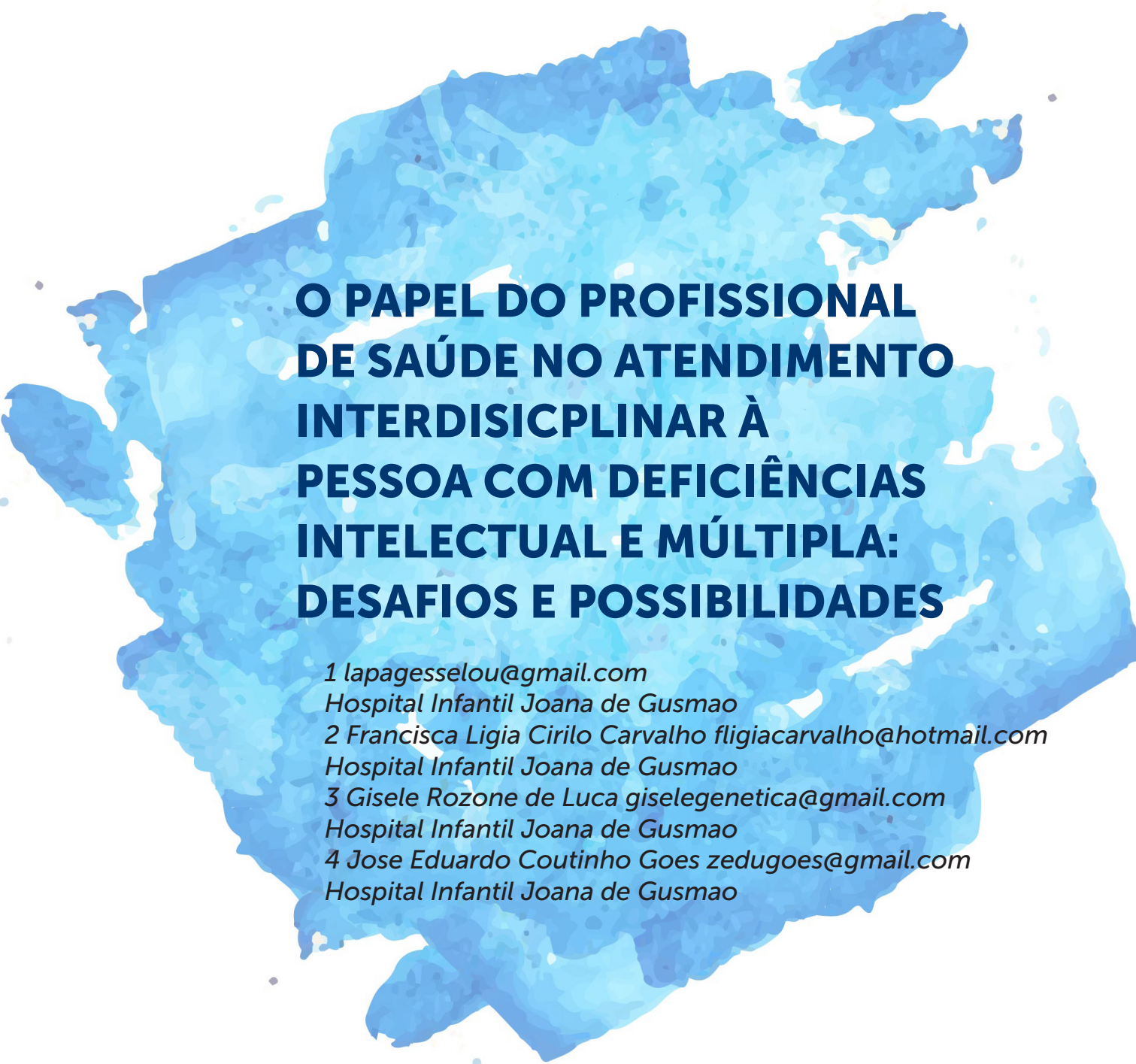
MANCIAUX, MICHEL. La resiliencia : resistir y rehacerse. Barcelona : Gedisa, 2005. 318 p.

MELILLO, ALDO; OJEDA, ELBIO NÉSTOR SUÁREZ. Resiliencia : descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires : Paidós, 2006. 232 p.

ROCCA, SUSANA MARÍA. Resiliencia, espiritualidade e juventude. São Leopoldo : Sino-
dal/EST, 2013 (Série Teses e Dissertações ; v. 40)

FORÉS, ANNA; GRANÉ, JORDI. La resiliencia : Crecer desde la adversidad. Barcelona : Plataforma Editorial, 2008. 122 p.

CYRULNIK, BORIS. Los patitos feos : La resiliencia – una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona : Gedisa, 2006. 238 p.



O PAPEL DO PROFISSIONAL DE SAÚDE NO ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E MÚLTIPLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

1 lapagesselou@gmail.com

Hospital Infantil Joana de Gusmao

2 Francisca Ligia Cirilo Carvalho fligiacarvalho@hotmail.com

Hospital Infantil Joana de Gusmao

3 Gisele Rozone de Luca giselegenetica@gmail.com

Hospital Infantil Joana de Gusmao

4 Jose Eduardo Coutinho Goes zedugoes@gmail.com

Hospital Infantil Joana de Gusmao

1 Psicóloga Graduada em Psicologia na Uniceub; Pós - graduada em Psicologia Clínica Infantil – UNB; Curso de Resiliência – Ciclo 2007 – CIER – Centro Internacional de Información y estudios da Universidad de Lanús – Argentina; Psicóloga e Diretora da Clínica de Psicologia Infantil e Criadora do Espaço Crescer e Adolescer em Brasília; Membro fundador do CER – Centro de Estudos em Resiliência – Brasília 2017

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi discutir o papel do profissional da saúde no atendimento interdisciplinar da pessoa com deficiência. Os pacientes com deficiência necessitam do atendimento interdisciplinar para atender o seu tratamento na integralidade. Nesse sentido consideramos que o médico geneticista tem o papel centralizador das especialidades da área da saúde por permitir a comunicação entre as equipes que atendem os pacientes e suas famílias. A visão do Aconselhamento Genético permite um continuum no acompanhamento ao abordar diagnóstico, etiologia, risco de recorrência, prognóstico, tratamento, diagnóstico pré-natal e opções reprodutivas. Acessibilidade, divulgação das doenças genéticas e reforçar os laços entre as equipes interdisciplinares é fundamental para que a totalidade do atendimento seja alcançada. Grandes conquistas têm sido alcançadas mas ainda estamos longe do ideal e convidamos a todos para juntar esforços nessa luta pelas doenças genéticas.

PALAVRAS CHAVES: EQUIPES INTERDISCIPLINARES; GENÉTICA MÉDICA ACONSELHAMENTO GENÉTICO.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais se descobre o impacto da genética nas doenças independente da faixa etária. Adultos e crianças podem ter uma doença genética em cerca de 3 a 7%. Cerca de 3 a 5% dos recém-nascidos apresentam alguma anomalia congênita determinada total ou parcialmente por fatores genéticos. Atualmente com a melhoria das condições sócio econômicas as doenças genéticas e anomalias congênitas representam a segunda causa de mortalidade infantil no Brasil. Buscando a etiologia dessas doenças: 40% das anomalias congênitas tem herança genética e destas ao redor de 40% são autossômicas recessiva, 40% autossômica dominantes, 8% ligadas ao cromossomo X e 7% causas cromossômicas e multifatoriais. Embora conceitualmente a genética médica lide com condições individualmente raras essas patologias levam a importante impacto para as famílias afetadas e a sociedade como todo um todo. Nesse contexto o Aconselhamento genético vem em direção garantir todas as etapas do acompanhamento desses pacientes. Todas as famílias devem ter direito ao Aconselhamento genético principalmente as que estão em risco. O diagnóstico e atendimento precoce trará benefícios para aquela criança e sua família. Reconhecer a etiologia permite esclarecer o prognóstico e cálculo do risco de recorrência. Somente com essas informações a prevenção se torna possível culminando com a realização do diagnóstico pré-natal e escolha de opções reprodutivas. Infelizmente existem poucos profissionais no Brasil capacitados como médicos geneticistas emergindo a necessidade de capacitar outros profissionais para auxiliar o esclarecimento das famílias. Ainda que cada vez mais o conhecimento clínico e laboratorial seja ampliado a não definição diagnóstica ainda ocorre em aproximadamente 50% dos casos. O diagnóstico correto permite o direcionamento de terapias específicas, mas por outro lado o processo de investigação etiológica não deve jamais postergar as terapias necessárias. A equipe interdisciplinar deve estar atenta e capacitada para atender as necessidades dos pacientes e de sua família.

MATERIAL E METODOS: essa palestra foi realizada com revisão da literatura abaixo descrita.

DISCUSSÃO: existem ao redor de 8000 doenças raras acometendo cerca de 6 a 8% da população. Segundo a Organização Mundial da Saúde doença rara é aquela que afeta 65 indivíduos em 100.000

nascidos. Em 80% dos casos existe um componente genético. Cerca de 75% acomete crianças e 30% dessas não completam os 5 anos de idade. Geralmente se apresentam como doenças crônicas progressivas e as vezes degenerativas. Doenças sem cura e que necessitam terapias duradouras. A melhora das condições de vida está gerando dados alarmantes onde 30 a 40% das internações pediátricas são de causa genéticas. Adicionalmente 50% dos casos de surdez, cegueira e déficit intelectual grave tem etiologia genética. Mas onde estamos no cenário atual? Existem ao redor de 243 médicos geneticistas no país e poucas escolas medicas e da área da saúde tem a genética medica como disciplina no seu currículo. Isso gera profissionais que necessitam ser capacitados posteriormente à graduação. Dessa maneira cursos de educação continuada e de aperfeiçoamento para as equipes que atendem os pacientes são fundamentais. Todas as famílias com o diagnostico de uma doença genética devem passar pelo processo de Aconselhamento Genético que seja realizado por um profissional habilitado. E fundamental que o Aconselhamento Genético seja não diretivo para permitir que as famílias tomem as decisões de maneira compartilhada. Dados recentes demonstram que somente 25 a 30% dos pacientes que necessitam do atendimento com Serviço Genético alcançam essa necessidade. Por outro lado a equipe interdisciplinar é quem dará suporte a todo esse processo e deve estada habilitada para todo esse processo. O caminho ainda é longo com desafios a serem vencidos, mas que apontam muitas possibilidades de um futuro promissor. Medidas antecipatórias que levem a informação devem ser realizadas no atendimento primário dessas famílias e podem ser realizada por profissionais da saúde e da educação. Adicionalmente o papel das Associações de Familiares e Organizações Não Governamentais tem o papel paralelo, mas não secundário de auxiliar no crescimento e desenvolvimento de conscientização e valorização dos direitos e deveres dos pacientes. As possibilidades serão alcançadas desde que todos desempenhem seus papeis governo, cidadãos, sociedade, profissionais e familiares.

REFERÊNCIAS

HOROVITZ, D. D. G.; DE FARIA FERRAZ, V. E.; DAIN S. et al. Genetic services and testing in Brazil. *J. Communit. Genet.* v.4, n.3, p. 355-375, 2013.

MARQUES-de-FARIA, A. P.; FERRAZ, V. E. F.; XAVIER-ACOSTA A. et al. Clinical genetics in developing countries: the case of Brazil. *Community Genet.* v. 7, p. 95-105, 2004.

MELO, Débora Gusmão; OLIVEIRA, Ana Cecilia de, TEIXEIRA FILHO, José Luís et al. Perfil clínico-epidemiológico da genética médica no Sistema Único de Saúde: análise do município de São Carlos, SP. *BEPA, Bol. Epidemiol. Paul. (Online)*, São Paulo, v. 7, n. 75, mar. 2010,

MELO Débora Gusmão; DEMARZO, Marcelo Marcos Piva; HUBER, Jair. Ambulatório de genética médica na Apaes: experiência no ensino médico de graduação. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 396-402, Sept. 2008.

PINA-NETO, João Monteiro de. Aconselhamento genético. *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 84, n. 4, supl. p. S20-S26, Aug. 2008.



TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NOS CONTOS E RECONTOS DE HISTÓRIAS NA ESCOLA

Débora Deliberato
Faculdade de Filosofia e Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/MARÍLIA
delibera@marilia.unesp.br

RESUMO

A garantia à acessibilidade comunicativa e a escola para crianças e jovens com deficiência tem sido objeto de preocupação de profissionais e pesquisadores. A diversidade de manifestações biológicas e ambientais das crianças e jovens com deficiência tem dificultado a sistematização de programas de intervenção baseados em sistemas suplementares e alternativos de comunicação, de modo a propiciar a ampliação e inserção de habilidades comunicativas e, assim, implementar ações inclusivas. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi utilizar sistemas suplementares e alternativos de comunicação por meio do uso de contos e recontos de histórias na rotina pedagógica de alunos com deficiência.

Participaram deste trabalho alunos com deficiência do ensino especial e regular e seus respectivos professores. As atividades foram realizadas seguindo etapas de um programa de atuação por meio de sistemas alternativos de comunicação. Durante as atividades foi possível observar que os recursos confeccionados favoreceram aos alunos com deficiência a possibilidade de participar das tarefas de histórias previstas na rotina das salas de aula. Palavras-chave: Educação Especial. Narração de histórias. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A ampliação da matrícula e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares tem instigado aos pesquisadores e profissionais a investigar a respeito das especificidades dos alunos, formação de professores e aos recursos, técnicas e serviços necessários para garantir a aprendizagem acadêmica significativa dos alunos com deficiência. Nesse contexto de preocupação, é possível identificar que grande parte dos alunos com deficiência pode apresentar severos distúrbios na comunicação oral, comprometendo o percurso na aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que esses alunos não poderiam se beneficiar do apoio da oralidade para as questões fonológicas (SMITH, 2003; DELIBERATO, 2009).

Deliberato e Nunes (2015) afirmaram que a realização de procedimentos e adaptações sistemáticas poderá auxiliar e garantir a permanência do aluno com deficiência no ensino regular ou nas atividades pedagógicas que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Thiers (1995) apresentou a Comunicação Alternativa como um campo da Educação Especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permita a pessoa com perda ou retardo no desenvolvimento da linguagem falada ou escrita fazer-se entender pelos seus interlocutores.

Com esse respaldo, Deliberato (2013) abordou a história ou mesmo a produção de textos como uma atividade que pode auxiliar o aluno na aquisição e desenvolvimento de conceitos, nas várias habilidades acadêmicas, ou seja, poderia beneficiar as aquisições linguísticas. A autora discutiu que essas atividades poderiam favorecer a inserção das linguagens alternativas no contexto escolar, contribuindo para os alunos com deficiência e sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada a possibilidade de expressão.

MATERIAL E MÉTODO

Participaram duas escolas: uma escola da rede estadual do ensino fundamental de 1ª

a 4ª série e outra escola de educação infantil da rede municipal. Na escola estadual participaram quatro professoras (duas professoras de classe especial, uma de sala de recursos e uma professora de sala regular); na escola municipal participaram uma professora da classe especial e duas professoras do ensino regular. Sendo assim, foram selecionados para este trabalho os alunos com deficiência física e múltipla do ensino especial e regular de duas escolas de uma cidade do interior de São Paulo, com idade entre 5 e 16 anos, ou seja, participaram deste projeto 20 alunos com deficiência e sem linguagem oral e 10 alunos com deficiência com oralidade. Foram utilizados os seguintes materiais: Filmadora para a coleta de dados; mobiliário adequado ao posicionamento dos alunos; computador, impressora e plastificadora; vídeo cassete e fitas VHS; câmera Digital.

Instrumentos

Foram selecionados os seguintes instrumentos: tabuleiros de comunicação com fotos de pessoas, locais, objetos e demais categorias semânticas; figuras do programa Boardmaker (JONHSON, 2004); pranchas com velcro para apresentação das figuras e/ou objetos de diversos tamanhos; livros de histórias.

Procedimentos Metodológicos: As atividades realizadas com os alunos seguiram a proposta de programa de Deliberato (2009). Dessa forma, foram divididas em quatro temas e ações:

1. Capacitação teórica a respeito do conto e reconto de histórias por meio da comunicação alternativa para os professores envolvidos com os alunos com deficiência. A orientação teórica a respeito do conteúdo da área de conhecimento da comunicação alternativa e tecnologia assistiva foi oferecida por meio de oficinas nas duas escolas selecionadas no horário de HTPC, durante o primeiro semestre das atividades.

2. Reuniões semanais com os professores para identificar os conteúdos do planejamento pedagógico proposto para selecionar os livros de histórias e textos mais pertinentes aos diferentes conteúdos propostos. As reuniões com os quatro professores envolvidos com as salas de aulas ocorreram durante todo o processo de realização das atividades para garantir a discussão a respeito do conteúdo selecionado. As reuniões ocorreram após a utilização dos recursos adaptados nas salas de aula para reorganização do planejamento seguinte e foram realizadas individualmente.

3. Observação semanal dos alunos nas atividades acadêmicas durante quatro semanas, principalmente as atividades pedagógicas realizadas na sala de aula envolvendo a tarefa de produção de textos. A observação dos alunos no contexto da sala de aula e demais ambientes foi necessária para identificar os comportamentos sensoriais, perceptivos, motores, lingüísticos, cognitivos para o planejamento das ações em conjunto com o professor.

4. Os livros foram selecionados de acordo com o planejamento do professor e adequados por meio de sistemas suplementares e alternativos de comunicação perante etapas descritas a seguir.

Procedimento de adequação dos livros e textos: Após a seleção dos livros e textos foram realizadas as seguintes etapas:

a) Adequações dos livros: Os livros e textos foram adequados quanto à forma e conteúdo.

Forma: após a escolha do material foram analisadas as imagens, tipo e tamanho de letra para modificação.

Conteúdo: Seleção do vocabulário adequado ao momento acadêmico dos alunos, ou seja, inserção de novas palavras no contexto da tarefa. Nesse momento, foi possível discutir com o professor possibilidades de alteração de vocábulos, ou mesmo, possibilidades de estratégias para o ensino do significado dos vocábulos selecionados. Após o cuidado com os diferentes vocábulos, foi feita análise das estruturas frasais, principalmente da extensão das estruturas, uma vez que, os alunos com deficiência usuários de sistemas suplementares e alternativos de comunicação podem apresentar dificuldades no entendimento da organização sintática.

As adequações dos livros e textos foram feitas por meio das figuras do sistema Picture Communication Symbols (PCS) - Boardmaker (JONHSON, 2004) ou Arasaac.

b) Interpretação dos livros por meio da comunicação alternativa – Sistema PCS ou Arasaac

Foram selecionados materiais por meio do programa Boardmaker – PCS ou Arasaac para as atividades envolvendo interpretação dos livros e textos confeccionados, procurando a realização entre a associação das figuras e palavras escritas para a produção do conto e reconto. Após o trabalho com os textos, as tarefas envolvendo o conteúdo trabalhado também foram adequadas por meio dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação para envolver a participação do aluno com deficiência.

c) Produção do conto e reconto por meio da comunicação alternativa

Todos os livros e textos foram confeccionados e adaptados por meio do programa Boardmaker – Picture Communication Symbols (JONHSON, 2004) em diferentes tamanhos (pequeno, médio, grande), para que os alunos da sala regular também pudessem ter acesso aos diferentes materiais, ou seja, concomitante ao uso dos alunos com deficiência, o professor também poderia oferecer o modelo para os demais alunos da sala

d) Atividades com as operações matemáticas

Foram confeccionados materiais relacionados aos temas dos livros selecionadas por meio do programa Boardmaker – PCS relacionadas à disciplina de matemática.

Identificação de quantidades de objetos, figuras.

Relação entre a quantidade com as representações numéricas.

Realização das operações matemáticas no contexto das temáticas desenvolvidas.

e) Realização das atividades sociais

Os livros selecionados e adaptados para os contos e recontos foram apresentados por meio de teatros com os alunos e/ou fantoches durante os eventos sociais da escola por meio da comunicação alternativa – programa Boardmaker – PCS (JONHSON, 2004).

Cabe destacar que durante a realização das atividades do projeto foram realizadas reuniões semanais com os professores envolvidos para as discussões teóricas e práticas a respeito das adaptações curriculares necessárias para os alunos envolvidos, ou seja, nesse momento de trabalho foi possível vincular as questões teóricas trabalhadas com a prática

darotina escolar.

Procedimentos de Análise das Atividades: As atividades foram registradas semanalmente por meio de filmagens e fotografias; diário de campo a respeito dos aspectos comunicativos, comportamentais e das atividades realizadas por meio dos livros e textos utilizados nas salas de aula. As fitas das filmagens foram transcritas e selecionadas as unidades de análise para os objetivos propostos em conjunto com os registros do diário de informações (BARDIN, 2004). Nesse momento serão descritos materiais adaptados utilizados nas salas de aula.

RESULTADOS

Durante as atividades realizadas com os professores e alunos foram elaborados as histórias, O passarinho Kiko, O cachorro Tob, João e Maria, Três porquinhos, A árvore, O peixe pixote, O diário de um cantor, A Assembléia dos ratos, O Galo Sabido, O corvo e a raposa, Vaquinha, Lili, A tartaruga – marinha, O menino e o papagaio, A Porquinha Nina, O leãozinho Leo, Pata Nana, O cachorro dengoso, O coelhinho Tatau, A Tartaruga Tati, Pica pau, além das parlendas e poesias trabalhadas nas atividades pedagógicas, como é possível observar a seguir:



Figura 1 - Livros adaptados

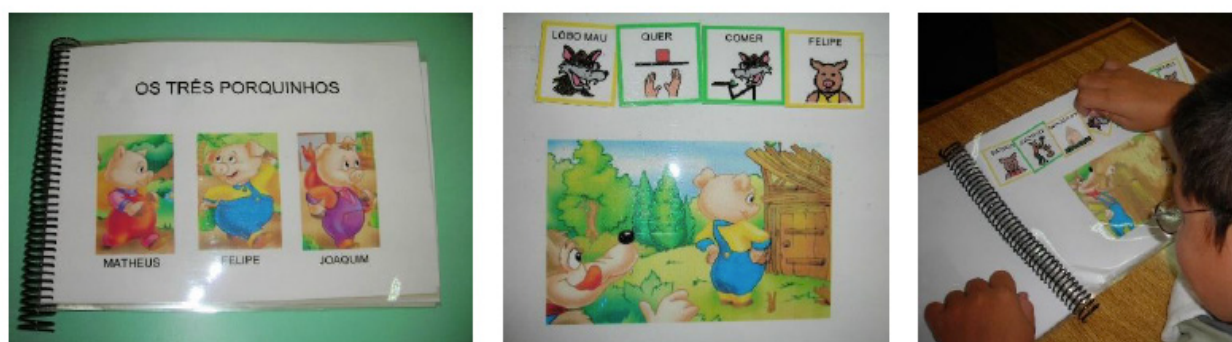


Figura 2 - Adaptação de livro

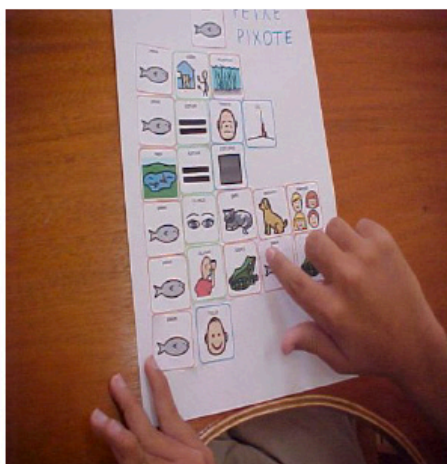


Figura 3 - Histórias adaptadas

Durante a elaboração e adaptação das histórias foi possível observar a necessidade do uso dos símbolos do sistema Picture Communication Symbols para que os alunos pudessem participar das tarefas estabelecidas. Quanto à interação com a história foi observado que todos os alunos demonstraram interesse pelos materiais elaborados, ampliando a participação dos mesmos nas atividades pedagógicas, como pode ser observado por meio dos relatos dos professores:

P1 ...Eu percebo que eles conseguem entender o conteúdo e querem utilizar mais as figuras quando o outro amigo fala.

P2 ... agora parece mais fácil. Eu consigo saber que eles estão entendendo o conteúdo.

P4...ficou mais fácil para mim e para eles...

Von Teztchener et al (2005) discutiram a necessidade de o meio oferecer modelos de suporte para ampliar as habilidades expressivas das crianças usuárias de sistemas de comunicação suplementar e alternativa, uma vez que estas crianças acabam não recebendo do meio em que vivem o input do sistema os quais deveriam utilizar, no caso o sistema pictográfico. Os autores alertaram a respeito da necessidade de o meio oferecer oportunidades para desenvolver interlocutores competentes no uso dos sistemas gráficos (SMITH, 2003; DELIBERATO; GUARDA, 2007).

Durante as atividades o comportamento comunicativo dos participantes foi modificado, sendo possível visualizar que os sistemas de comunicação suplementar e alternativa possibilitaram a ampliação das habilidades discursivas para a atividade estabelecida. Assim, os dados corroboraram com a literatura que pontua que programas de intervenção por meio do recurso de comunicação suplementar e alternativa podem favorecer o desenvolvimento do discurso narrativo dos alunos com necessidades complexas de comunicação (SOTO; YU; HNNEBBERRY, 2007; SOTO; YU; KELSO, 2008) como pode ser visualizado nas imagens dos materiais:

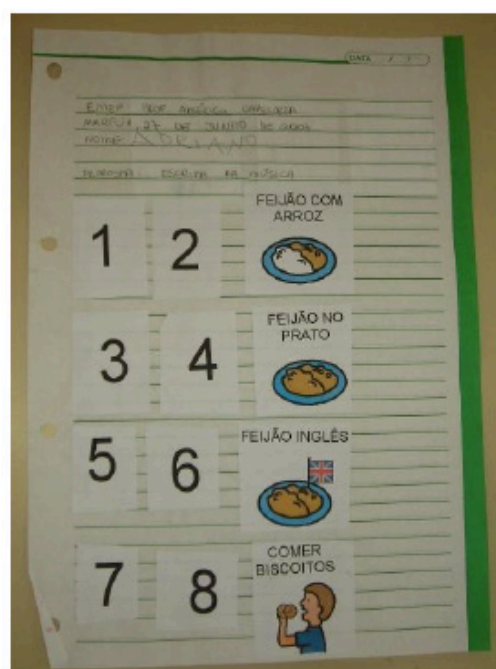


Figura 4: Parlendas adaptadas



Figura 5: Produção de texto

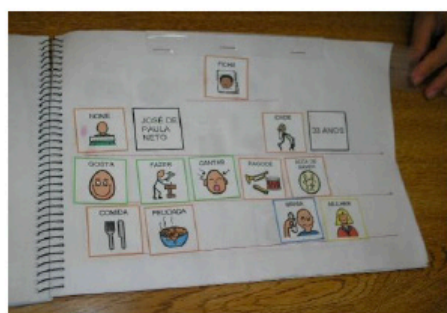


Figura 6: Elaboração de histórias adaptadas



Figura 7: Recursos adaptados com figuras do Programa Boardmaker (2004) para trabalhar vocabulário e extensão do enunciado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Basil (2003) discutiu o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação, concedendo às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo. Aceitar as diferenças e planejar programas de intervenção direcionados à especificidade de cada pessoa com deficiência é auxiliar nas ações para a inclusão.

Os avanços direcionados à área de tecnologia assistiva, de que é exemplo a comunicação suplementar e alternativa, têm mostrado a necessidade de os profissionais promoverem a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, para que possam ter autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O projeto vem propiciando ações para ampliar ao aluno com deficiência a possibilidade de participar nas atividades pedagógicas e assim favorecer a aprendizagem significativa com possibilidade de ser um interlocutor. Mirenda e Beukelman (2007) argumentaram acerca da necessidade de introduzir um sistema de representação para que as crianças, jovens com deficiência possam transmitir ideias e pensamentos temporalmente e espacialmente distantes do interlocutor, para promover uma comunicação funcional.

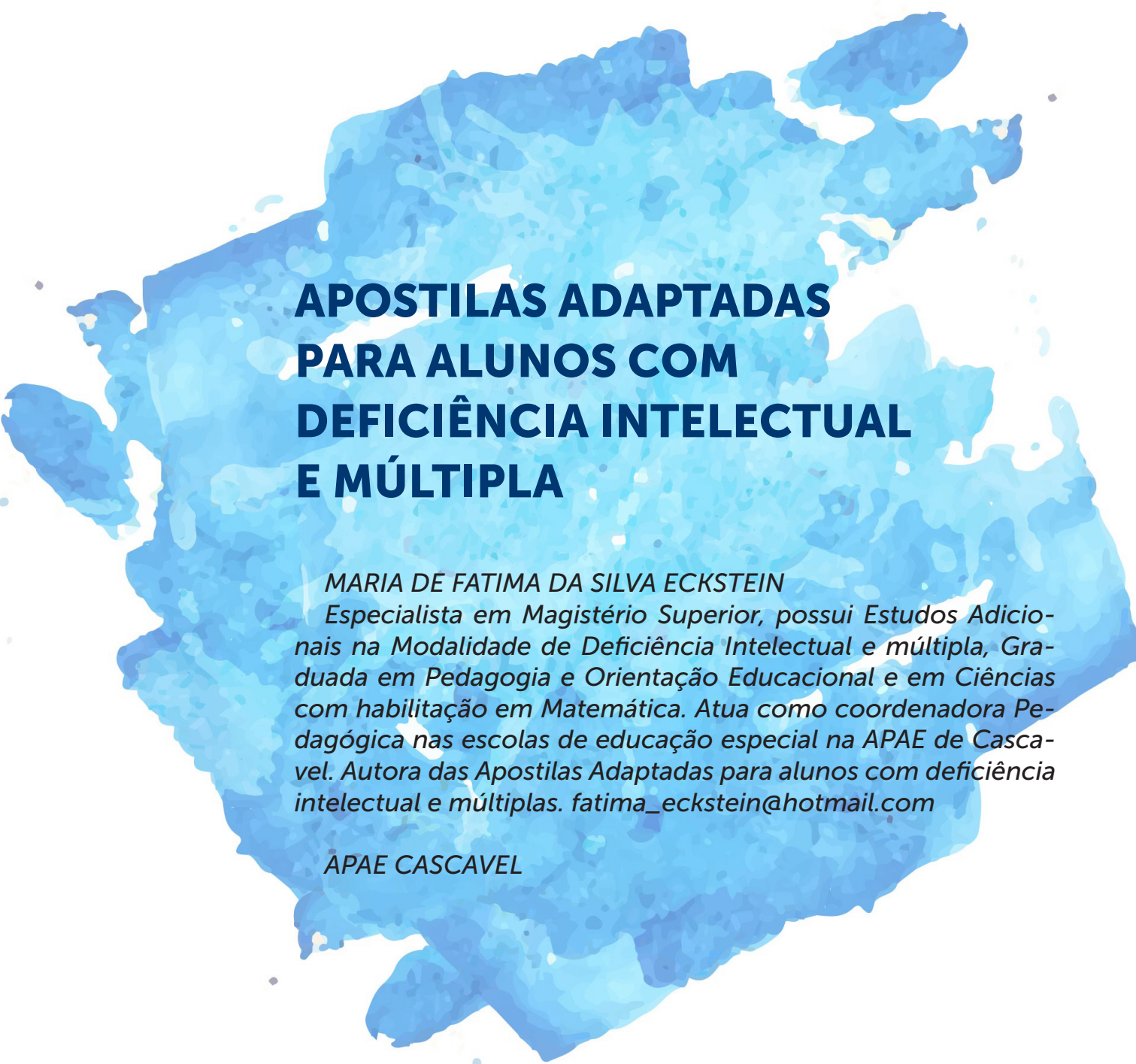
Estratégias de ensino de um grupo de sistema de representação ou mesmo de um sistema de representação diferente da comunidade linguística têm sido um desafio, à medida que envolvem avaliar, selecionar, implementar e acompanhar o usuário, além da intervenção terapêutica, ou seja, nos ambientes naturais como na escola.

As ações deveriam envolver métodos, técnicas e recursos relacionados a diferentes interlocutores e ambientes, para que se possam capacitar interlocutores competentes nos modelos de input para as crianças e jovens que necessitam de instrumentos diferenciados para estabelecer a comunicação. No programa realizado, foi prevista a participação de diferentes interlocutores, a fim de que os mediadores pudessem favorecer suporte e modelo adequado às especificidades de comportamentos.

Cabe ainda destacar que o uso funcional dos diferentes materiais pode estar vinculado tanto às necessidades e interesses dos alunos sem o uso da linguagem falada, quanto em função das necessidades dos interlocutores falantes, do ambiente em que o aluno com deficiência está inserido e qual a tarefa a ser realizada pelo aluno.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASIL, C. Introdução. In: ALMIRALL, C. B; SORO-CAMATS, E; BULTÓ, C. R. (Org.). Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, 2003. p. 1-7.
- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2007.
- Deliberato D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência In: Zaboroski AP, Oliveira JP. Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013, p. 71-90.
- . Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.
- DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. D. P. Use of Graphic Systems in the Routine of a Regular Classroom with a Disabled Student. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 23, p. 1-26, 2015.
- DELIBERATO, D.; GUARDA, N. S. Construção de histórias pelos símbolos gráficos do Picture Communication Symbols por um aluno com paralisia cerebral. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M.; GOMES, M. (Org.). Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisas e experiências – v. 1. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007. p. 261- 273.
- JOHNSON, R. M. Boardmaker: The Picture Communication symbols libraries on disk - Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.
- SMITH; M. M. Environmental influences on aided language development: the role of partner adaptation. In: von TETZCHNER, S.; GROVE, N (Ed.). Augmentative and alternative communication developmental. Issues. London: Whurr, 2003. p. 155-175.
- SOTO, G.; YU, B.; HENNEBERRY, S. Supporting the development of narrative skills of an eight-year-old child who uses an augmentative and alternative communication device. Child Language Teaching and Therapy, v. 23, n. 1, p. 27-45, 2007.
- SOTO, G.; YU, B.; KELSO, J. Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who use AAC. Augmentative and Alternative Communication, v. 24, n. 1, p. 76-87, 2008.
- THIERS, V de O. Sistemas Computadorizados de avaliação psicométrica de habilidades escolásticas e de ensino de símbolos Bliss em paralisia cerebral. 2000, 333p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- von TETZCHNER, S. et al Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Maio-Ago, 2005, v.11, n2, p.151-184.



APOSTILAS ADAPTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA

MARIA DE FATIMA DA SILVA ECKSTEIN

Especialista em Magistério Superior, possui Estudos Adicionais na Modalidade de Deficiência Intelectual e múltipla, Graduada em Pedagogia e Orientação Educacional e em Ciências com habilitação em Matemática. Atua como coordenadora Pedagógica nas escolas de educação especial na APAE de Cascavel. Autora das Apostilas Adaptadas para alunos com deficiência intelectual e múltiplas. fatima_eckstein@hotmail.com

APAE CASCAVEL

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar trabalho desenvolvido por professores da Apae de Cascavel-PR, no que tange à elaboração de Apostilas Adaptadas para os alunos da educação especial. Este material é fruto da inquietação de profissionais para quem o arranjo habitual do espaço de sala de aula não alcança os resultados esperados, sobretudo se os livros e os materiais didáticos não forem adequados às necessidades dos alunos. Ademais, se as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificar toda essa realidade, inventando novas formas, experimentando situações até então desconhecidas, assumindo o risco de errar e, frente a isso, dispor-se a corrigir. Isso é diferenciar, é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com alunos que enfrentam maiores dificuldades na aprendizagem. Por isso, aceitar o desafio, as incertezas e a flexibilidade é dar aos alunos a oportunidade de compreender que a diversidade humana é algo inerente às pessoas, que todos têm limites e possibilidades e que é uma tarefa essencial possibilitá-los a aprender. Para atingir esse objetivo, deve-se considerar que existem muitos caminhos e linguagens variadas para a aprendizagem.

Palavras-chave: material adaptado.

INTRODUÇÃO

É um dos objetivos desta pesquisa identificar os principais fatores que influenciam na alfabetização dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir do conhecimento do perfil dos mesmos e da criação de novas propostas pedagógicas que estejam em consonância com as necessidades de aprendizagem de cada educando. Ademais, é imperativa a possibilidade de abertura com vistas à ampliação e à adequação de conteúdos, contemplando-se também a flexibilização curricular e a temporalidade, visto que educandos com deficiência intelectual e múltipla requerem maior tempo para a apropriação do conhecimento.

Um problema enfrentado pelos alunos com deficiência Intelectual e Múltipla na escola é a carência de materiais adaptados que atendam às necessidades pedagógicas. Aulas com recursos didáticos diferenciados e adaptados facilitam a aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas e flexíveis e ajudam o aluno a desenvolver suas habilidades enquanto trabalha com os conteúdos programáticos de cada disciplina. Outrossim, com um material diferenciado, o educando poderá desenvolver melhor seu potencial cognitivo. Diante desse desafio, a equipe pedagógica da APAE – Cascavel propôs a elaboração de apostilas adaptadas nas disciplinas da base nacional comum, focadas nas Adaptações e na Flexibilização Curricular, visando a atender às necessidades educacionais dos alunos. Baseados nesses pressupostos, iniciou-se o processo da elaboração. Pretende-se que o material pedagógico elaborado contribua para o aprendizado dos alunos com deficiência Intelectual e Múltipla e que funcione como material de apoio ao trabalho dos professores alfabetizadores.

DESENVOLVIMENTO:

No que se diz respeito às reflexões sobre o cotidiano das pessoas com deficiência, de-

ve-se ter consciência de que o mundo atual é marcado por um contínuo processo de profundas transformações advindas da globalização do capital e das alterações técnico-organizacionais, que apresentam e intensificam desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação. Ainda, é imprescindível saber que, não obstante a isso, devemos estar atentos para o fato de que a humanidade passa, hoje, por um momento significativo de sua história, no que se refere à atenção destinada à educação especial. Trata-se, pois, de um tempo marcado por transformações sociais profundas em decorrência da valorização da subjetividade do ser humano, das suas potencialidades e capacidades de desenvolvimento integral do seu ser. Nessa conjuntura, a vida aparece como a situação decisiva e ímpar para o aperfeiçoamento dos novos saberes e poderes e isso tem se tornado efetivo, sobretudo nas relações políticas da vida social e na valorização do ser humano.

Assim, as propostas pedagógicas que incluem o uso de materiais didáticos adaptados nas escolas são analisadas conforme a filosofia da instituição e dos responsáveis legais, que buscam compreender esses novos saberes. Nesta perspectiva, os professores da APAE de Cascavel-PR foram instigados pela Diretoria Executiva da entidade a propor um material didático adaptado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Buscando enfrentar o desafio, a Equipe Pedagógica teve a iniciativa de elaborar um material (Apostilas Adaptadas em nível de Alfabetização), que pretendia atender às necessidades no processo de alfabetização à alunos do 1º e 2º Ciclos no Ensino Fundamental, os quais correspondem do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, com a possibilidade de abertura para flexibilizar conteúdos e respeitar a temporalidade, viabilizando, dessa forma, o ensino/aprendizagem formal e funcional.

Nesse contexto, para materializar a ideia de elaborar Apostilas Adaptadas, com o apoio da equipe pedagógica e de professores especializados, a pedagoga Maria de Fatima da S. Eckstein, responsável pela elaboração e pela organização do material, partiu da análise do Currículo Básico de Educação Especial, do Projeto Político Pedagógico da Escola e do Plano de Trabalho Docente para as adaptações constantes nas Apostilas, a serem citadas posteriormente. Não obstante a isso, baseou-se em sua experiência de prática docente, que somava, à época, mais de 33 anos em ambas as modalidades: ensino comum e educação especial.

A partir de pesquisas e análises, da experiência profissional em sala de aula e de reflexões pedagógicas sobre o assunto, algumas adaptações foram adotadas em meio à elaboração do material pedagógico destinado aos alunos com deficiência intelectual e múltipla, no sentido de melhor atender às necessidades específicas do grupo e de colaborar, de maneira mais efetiva, para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as adaptações mais importantes estão: a utilização de fonte (letra) ampliada em caixa alta e de espaços adequados – de modo a possibilitar a leitura e o registro aos alunos com baixa visão e dificuldade motora – e o emprego de imagens ampliadas e coloridas, o que facilita a compressão e a comunicação dos que não possuem a linguagem verbal desenvolvida.

Não obstante a isso, as Apostilas Adaptadas também contam com pequenos textos com linguagem clara e que condiz com o dia a dia dos alunos, em meio aos quais muitas vezes a história contada é a do cotidiano de alguns deles em particular, no intuito de representar as realidades vivenciadas por eles e por tantos outros. Além disso, no material, os personagens são representados por fotos de pessoas que possuem características se-

melhantes às dos alunos.

Tendo em mente as adaptações necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho, a pedagoga responsável pelo material organizou, em novembro de 2013, o projeto piloto, que consistiu inicialmente na busca de recursos financeiros, a serem destinados à produção de 200 exemplares, compreendidos inicialmente entre as apostilas de língua portuguesa e de matemática, cuja produção inicial seria a de 100 exemplares por disciplina.

Na sequência, em 2014, o projeto piloto foi aplicado em salas de aula, por meio da utilização das Apostilas Adaptadas a 80 alunos, na Escola de Educação Básica Valéria Meneghel - Modalidade de Educação Especial, pelo período de um ano. Desta experiência resultou o fato de que os alunos demonstraram maior interesse e motivação em participar das atividades propostas em sala de aula por meio do material elaborado.

No sentido de levar o projeto ao conhecimento de maior número de pessoas possível, ainda no ano de 2014, a pedagoga responsável, professora Maria de Fatima da Silva Eckstein, apresentou, no 45º (quadragésimo quinto) Congresso Nacional das APAES, realizado em Foz do Iguaçu, um artigo científico, no qual expôs as Apostilas como experiência inovadora do processo de ensinoaprendizagem. Nesta oportunidade, o projeto foi agraciado com o Prêmio Stanislaw Kryniski.

Após a premiação, o artigo foi publicado na Revista "Mensagem", da Federação Nacional das APAEs do BR, dando, assim, publicidade nacional ao projeto, o que foi seguido por manifestações interessadas em conhecer as Apostilas Adaptadas por parte de profissionais de estados como: Tocantins, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo, Rondônia, Amapá e outros aqui não mencionados. Isso prova os anseios e as necessidades apresentadas de forma geral através de e-mail vindo de professores, coordenadores e diretores.

Mediante o sucesso do projeto piloto, decidiu-se que o material seria expandido, a fim de alcançar todas as disciplinas da base nacional comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) e de atender não só aos alunos das Escolas Especiais da APAE de Cascavel, mas também a todos os pertencentes à jurisdição do conselho regional. Futuramente, também, o projeto pode alcançar alunos com deficiência intelectual e múltipla a nível estadual e, de acordo com as expectativas dos envolvidos – somados aos resultados positivos obtidos – a nível nacional.

Por esses motivos, os envolvidos direta e indiretamente no projeto têm, hoje, a certeza de que as Apostilas Adaptadas garantem aos alunos uma maior capacidade de desenvolvimento de suas habilidades, uma vez que consideram as particularidades em meio ao processo de ensinoaprendizagem das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

AS ADAPTAÇÕES



O acesso à educação de qualidade é direito de todo o cidadão e, mais do que isso, dever do Estado. Por isso, nós, enquanto educadores, temos a responsabilidade de garantir o exercício desta prerrogativa estabelecida constitucionalmente, valorizando e respeitando as diferenças e a temporalidade, visto que educandos com deficiência intelectual e múltipla requerem maior tempo para a apropriação do conhecimento.

Deste direito decorre que, sem negar a defasagem e as especificidades dos alunos das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em relação às áreas de conhecimento e desenvolvimento, é necessário que se pense em diferentes métodos, técnicas e recursos adaptados que possibilitem a articulação entre os conteúdos básicos do Ensino Fundamental das escolas do ensino comum e os do ensino especializado.

Desse modo, proporcionar aos alunos das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial materiais pedagógicos que se aproximem o máximo possível da educação das escolas do ensino comum é democratizar a educação. Isso porque é um dos objetivos da Escola de Educação Básica Modalidade de Educação Especial desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Constitui-se, agora, portanto, a ocasião ímpar de deixar para trás o estigma das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial como reduto só de treinamentos, de controle de comportamentos e de atividades terapêuticas. A escola deverá, em contrapartida, constituir-se com um currículo que contemple o que é comum às demais escolas e, ao mesmo tempo, o que é próprio da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Torna-se essencial, então, que se desenvolva um material bem estruturado, que possa servir efetivamente de referência tanto para os Professores quanto para os alunos com necessidades educacionais especiais. As atividades pedagógicas adaptadas são, também, essenciais, dado o fato de que consideram o tempo do aluno especial. Entendendo que o tempo das pessoas se diferencia, pois é subjetivo e vivencial, enquanto o tempo escolar é cronológico, organizam-se cargas horárias e dias letivos com a finalidade específica de atender aos alunos com necessidades especiais. Geralmente, os tempos pedagógicos são sobrepostos pelos tempos administrativos e legislativos, o que faz com que, muitas vezes, o aluno seja considerado o "outro", porque não consegue aprender os saberes nos tempos determinados pelos sistemas regulares de ensino.

Diante desta afirmação, as Apostilas foram desenvolvidas dentro da proposta pedagógica de modo contextualizado, com foco nas adaptações e nas flexibilizações curriculares significativas relacionadas à quantificação de conteúdos, visando a responder às necessidades educacionais de cada aluno.

Frente às prerrogativas da escola de educação Básica na Modalidade de Educação Especial, a APAE de Cascavel teve a iniciativa de elaborar um material pedagógico (Apostilas Adaptadas a Nível de Alfabetização) que atendesse às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual e múltipla, com a possibilidade de abertura para ampliar e adequar conteúdos e temáticas. Outrossim, contemplou-se, no material, flexibilização curricular, espaços adequados para facilitar a leitura e definidos para registros, dando aos alunos com dificuldades motoras e interpretativas a possibilidade de compreensão e de registro da escrita.

A utilização da fonte (letra) em caixa alta e tamanho ampliado, garantiu ao aluno com baixa visão o direito à leitura e à escrita, bem como a interposição de estímulos através de imagens coloridas contribui para a atenção, a concentração e a interpretação dos alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla, tornando, dessa maneira, o material adequado e mais interessante.

Do mesmo modo, o instrumento é resistente, específico aos alunos com dificuldade motora e sem a contenção devida de sialorreia. Essas são as principais adaptações do material e o que o difere, portanto, dos livros didáticos já existentes nas instituições de ensino, por, dessa forma, atender às necessidades educacionais de todos os alunos envolvidos.

O material traz tais adaptações, mas mantém-se em consonância aos objetivos do Ensino Fundamental de nove anos, e, ainda, contempla todos os conteúdos propostos pelo currículo para o nível de Alfabetização.

METODOLOGIA/ESTRATÉGIA DE AÇÃO



As apostilas de português, matemática, ciências, história e geografia, conforme desenvolvidas pelo projeto, serão trabalhadas de forma interdisciplinar, visando a estimular o interesse do aluno a adquirir uma visão mais ampla na ligação entre os conteúdos propostos.

O material desperta, dessa maneira, a curiosidade pela forma utilizada na distribuição das atividades, pelo colorido, pelo tamanho da letra e pela definição do espaço para registros, vindo a facilitar a leitura, a interpretação e a escrita, visto que a maioria dos alunos com necessidades especiais apresentam dificuldades cognitivas, físicas e visuais.

A utilização das apostilas, desse modo, proporcionou aos envolvidos um aprendizado mais completo, com base nos conteúdos que já foram apresentados à turma anteriormente, o que evita que o professor supere a gradação pré-estabelecida em documentos oficiais no que versa sobre a ordem e a linearidade do que deve ser ensinado. Além disso, sua curiosidade em ver o colega desenvolvendo as atividades e a associação da teoria com a prática foram fatores que auxiliaram efetivamente na fixação do aprendizado, tornando, dessa maneira, os conteúdos mais significativos.

Os alunos que vêm utilizando o material têm demonstrado, por conseguinte, maior responsabilidade e compromisso ao realizar as atividades e a avaliação ao término de cada exercício demonstram a eles o quanto vêm melhorando dia após dia, tornando o aprendizado cada vez mais importante na vida deste educando.

As apostilas também auxiliam o professor no momento da avaliação descritiva, por apresentar, ao final de cada página, um espaço destinado à disposição da data da aplicação da atividade e à avaliação do conteúdo trabalhado, com o objetivo de diagnosticar o desempenho educativo do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a Proposta Educacional deve ser centrada no aluno, utilizando-se, ao

fazê-lo, de várias metodologias, técnicas e materiais pedagógicos adaptados. Entende-se, portanto, que os alunos apresentam perfis cognitivos diferentes com necessidades especiais. Sendo assim, deve-se favorecer o potencial de cada um, situação em que o ambiente educacional especializado há que se efetivar amplo e variado, com uma visão pluralista do desenvolvimento.

Como todo e qualquer projeto, este deve ser constantemente avaliado e atualizado, de acordo com as necessidades que surgirem ao longo de sua aplicabilidade, o que faz constar a possibilidade de que ele ainda poderá ser alterado. Às vezes o que se necessita com relação à atenção destinada ao processo de ensino/aprendizagem é um pequeno detalhe, um olhar mais profundo e, sobretudo, ouvir verdadeiramente o maior envolvido como mediador da transmissão de conhecimento: o professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: A Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUSSO, Angela Mari; AMARAL, Arleandra Cristina Tolin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane. Orientações Pedagógicas para Anos Iniciais. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes Curriculares para Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, Curitiba, 2006.

PIAGET, Jean. A Equilibração das Estruturas Cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SECRETARIA Municipal de Educação de Cascavel - Paraná. Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais. Cascavel: Editora Progressiva, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes,

An abstract, organic shape filled with various shades of blue, resembling a watercolor splash or a cloud. It is centered on the page and serves as a background for the title and author information.

MEDIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO COMO PREMISSAS DO ATO DE ENSINAR

*MÁRCIA MARIN
Colégio Pedro II-RJ*

RESUMO

O texto é uma reflexão teórica que envolve o conceito de mediação, no contexto da perspectiva sócio interacionista, e a concepção de diferenciação pedagógica. Essa exposição tem o propósito de atender uma demanda constante que se apresenta entre docentes que é o “como ensinar”. O objetivo é refletir sobre prática pedagógica no ensino de pessoas com deficiência intelectual e múltipla com ênfase no diálogo entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual e múltipla. Práticas de ensino. Diferenciação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O que pode haver de mais inovador do que aprender? Aprender sempre é novo. Daí, refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras, tema central desta escrita, envolve pensar no aprender e no ensinar como ações distintas e complementares.

o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende (FREIRE, 1993, p. 27).

Essa relação imbricada entre aprender e ensinar é normalmente permeada por uma pergunta: como ensinar? E no que tange a pessoas com deficiência intelectual e múltipla essa questão é retumbante. O como ensinar para garantir aprendizado é uma busca docente constante, de modo particular quando o trabalho pedagógico é desenvolvido junto a estudantes que exigem caminhos diferenciados no aprender, por conta de sua constituição também diferenciada, em razão de alguma deficiência. Concordamos que “tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende” (COLL, 1999, p.30). Este é o escopo do presente texto.

Vale destacar que compreendemos o ensino de pessoas com deficiência intelectual e múltipla como ações que não se distanciam da prática pedagógica de outros sujeitos, salvaguardando a necessidade de diferenciações baseadas no princípio de equidade.

O objetivo é refletir sobre prática pedagógica no ensino de pessoas com deficiência intelectual e múltipla com ênfase no diálogo entre teoria e prática, que do nosso ponto de vista sustenta o cotidiano de um fazer pedagógico.

Duas premissas sustentam essa discussão: mais que o método de ensino ou os recursos utilizados, a qualidade da mediação é o que pode garantir melhores aprendizagens; e para responder às peculiaridades de cada estudante há a necessidade de ajustes no processo de ensino.

O texto se organiza como uma reflexão teórica que envolve o conceito de mediação, no contexto da perspectiva sócio interacionista, e a concepção de diferenciação pedagógica. Essa exposição tem o propósito de atender uma demanda constante que se apresenta entre docentes que é o “como fazer”. Fica explicitado que são indicativos que podem ser replicados, melhor elaborados e adequados a cada contexto.

Mediação pedagógica: ação inerente à prática docente

*A participação do outro na constituição do sujeito é fundante,
à medida que a relação do sujeito com o mundo só é possível
através da mediação de um outro sujeito.
(WERNER, 2000, p. 77)*

Contextualizando o ato de ensinar numa perspectiva de construção do conhecimento, a relação entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem passa pela mediação de outros sujeitos e de objetos culturais. É nessa perspectiva que nosso olhar e nossas ações se fundam para agir no ato educativo. Queremos, ainda, afirmar que a ação docente é mediadora por excelência. É inerente ao ato de ensinar a existência de um terceiro elemento, além do sujeito que aprende e do objeto de conhecimento, por isso valorizamos o papel da escola e da escolarização em relação ao desenvolvimento de nossos estudantes.

Sendo assim, Vygotsky (1989, 2003) colabora ao provocar nosso diálogo com o cotidiano e interpretá-lo, apontando para várias relações dinâmicas e complexas que ocorrem entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento é impulsionado pelo aprendizado, o que confere à escola e aos processos de escolarização um papel importante no desenvolvimento das pessoas em sociedades que apresentam essa instituição.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. (...) Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

Essa perspectiva sustenta o trabalho realizado junto a estudantes com deficiência intelectual e múltipla. A ação pedagógica tem por objetivos eliminar barreiras à aprendizagem, reconhecer dificuldades para aprender e proporcionar o desenvolvimento de funções psicológicas: atenção, percepção, memória, formação de conceitos, essenciais a um desempenho escolar satisfatório. Assim, é possível destacar o papel que a mediação pedagógica assume nos processos de ensino e aprendizagem, numa concepção sócio interacionista. "O caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outras pessoas" (VYGOTSKY, 1978, p. 30), o que significa dizer que se forma uma tríade com o sujeito da aprendizagem, o objeto do conhecimento e o elemento mediador, que pode ser um professor, um colega mais experiente ou artefatos da cultura (material escrito, filmes, imagens, por exemplo).

Em nossas práticas cotidianas, a mediação se concretiza por meio de diálogos, escutas, orientações, explicações e elaborações colaborativas de propostas de atividades, com tentativas docentes de compreensão sobre o percurso de pensamento que cada estudante elabora, seja ao produzir uma escrita, fazer uma leitura, participar de um jogo, realizar operações matemáticas, dar opiniões orais, observar, interagir. Um olhar atento e intervenções verbais são a tônica da mediação que está presente no fazer cotidiano.

A tarefa, em construção constante, é ajustar o trabalho para cada estudante a partir da própria interação que é feita. Para assim, estabelecer, sempre de modo equânime, estratégias de ensino.

O processo de escolarização fica desenhado como uma trama complexa de relações intersubjetivas, onde é necessário reconhecer cada indivíduo, com suas peculiaridades, e o grupo como um coletivo, com características culturais e sociais que lhe conferem uma identidade.

Para Freire (2003), o ato de aprender deve ser visto como a elaboração de novos modos de ser e estar no mundo. Esta perspectiva propicia a compreensão de situações vivenciadas no cotidiano escolar e permite elaborar intervenções pedagógicas favoráveis à transformação dos atores envolvidos no ato educativo.

“Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico” (FREIRE, 2003, p.81). O pressuposto teórico é de que é possível mediar o conhecimento a partir de variadas linguagens, de modo a favorecer a relação do sujeito com aquilo que ele tem que aprender.

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

Nosso empenho docente é promover o “bom ensino” e garantir aprendizagem de pessoas que, por vezes, passam por situações de frustração e desânimo porque não aprendem como as outras, não acompanham, não se concentram, não compreendem, não sabem – essas são expressões comuns utilizadas no discurso da escola.

O desafio é retirar o não e, por meio de diferenciação pedagógica, destacar o sim: o que sabe, o que faz com ajuda, o que faz na interação, com o pequeno grupo, do que gosta, quais suas habilidades e interesses – elementos fundamentais, que sabemos que no cotidiano aligeirado de conteúdos, avaliações, exercícios, correções, ficam ocultos e pouco explorados.

Diferenciação pedagógica e ensino colaborativo: fazer diferente para garantir igualdade

De acordo com André (1999, p. 22) é preciso garantir para qualquer um e para todos os estudantes diferenciação pedagógica:

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os estudantes mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona [...], se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, [...] é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; [...] que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

Diferenciação no ensino coloca-se como pressuposto para o planejamento de ações pedagógicas que contemplem a diversidade de estilos de aprendizagem e de necessidades educacionais de todos os estudantes de uma classe, inclusive as pessoas com deficiência. Na busca de respostas educativas que atendam peculiaridades dos caminhos do aprender, planejar com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, com atividades em grupos, em dupla ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço, entre outras diferenciações, significa garantir equidade nas práticas de escolarização.

Tomlinson (2008, p. 72) é outra autora que favorece, com suas considerações, a análise de práticas educativas que atendam a todos:

O objectivo do ensino diferenciado é assegurar que todos desenvolvem as capacidades e áreas de conhecimentos essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida. (...) Numa sala de aula com ensino diferenciado, o docente avalia e monitoriza de perto capacidades, níveis de conhecimento, interesses e métodos mais eficazes de aprendizagem para todos os estudantes e planifica, em seguida, as aulas e as tarefas tendo em mente todos esses diferentes níveis. (...) Uma aula diferenciada designada por um docente reflecte o entendimento actual que este tem sobre o que a criança deve desenvolver a nível de conhecimento e capacidades. Esse entendimento é evolutivo e mudará durante o ano lectivo. (...) Um dos seus objetivos deve ser ajudar cada estudante a tornar-se cada vez mais autónomo.

Problematizar o cotidiano da sala de aula e atribuir sentidos aos processos de ensino elaborados para os estudantes exige pensar em: para que, para quem, por quê e o quê. Tarefa complexa e inerente à atividade docente, que implica na elaboração de um planejamento que atenda a todos.

Dentre algumas formas de organizar a prática pedagógica, o ensino colaborativo tem se configurado, em nossa vivência, como uma proposta com bons resultados no que se refere à aprendizagem de estudantes com deficiência que frequentam o ensino comum. O desenvolvimento de estratégias de ensino colaborativo tem sido referendado em pesquisas de cunho nacional (CAPELLINI e MENDES, 2007; BRAUN 2012, MARIN, 2015; BRAUN e MARIN 2016) e internacional (GLAZER e HANNAFIN, 2006; ARTHAUD et al., 2007).

Tal estratégia, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre dois docentes, na mesma turma, durante as aulas, para o desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar. Ou seja, ambos compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois docentes. Assim, o docente regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o estudante com necessidade especial. O docente do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de ajustes curriculares, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN e BRAUN, 2013, p.53).

O ensino colaborativo entre docentes tem sido referendado como estratégia válida e facilitadora para processos educacionais inclusivos, principalmente, por viabilizar proces-

sos de mediação na sala de aula, nos momentos em que estudante apresenta necessidade. É uma estratégia em construção, avaliada de modo positivo, conforme colocado por alguns docentes:

No início, eu achei que fosse uma pessoa que ia acabar se intrometendo, eu fiquei preocupada com isso, pensei: será que é uma que vai estar sempre interferindo? Então, por um lado, eu achei que seria bom porque se eu não soubesse lidar com uma pessoa teria alguém para me ajudar, mas eu fiquei preocupada antes de conhecer... de ser uma pessoa que, talvez, estivesse sempre interferindo e questionando a forma como eu estou lidando, "ah! Você não pode ensinar assim" ou "você está falando rápido demais" ou "você está falando devagar demais", então eu fiquei um pouco preocupada com isso, mas depois que eu vi como ela trabalha, aí eu fiquei satisfeita, porque não dá para dar atenção para todos, principalmente ao estudante dom DI, ele exige uma atenção muito especial. (Docente de Matemática – entrevista) (MARIN, 2015, p. 108).

Sem questionamentos, dicas ou encaminhamentos que provoquem o estudante a rever suas elaborações e respostas, estas podem vir a se apresentarem com estruturas incompletas, às vezes confusas. Pensar como organizar o processo de ensino para um estudante com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e a definir seu significado, internalizando-o, é uma condição para o desenvolvimento.

São estudantes que, deixados à própria sorte, acabam limitados, conferindo-lhes impossibilidades as quais, necessariamente, não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem (VYGOTSKY, 2008).

Na sequência, temos algumas ações, viabilizadas por mediação estruturada e compostas a partir do ensino colaborativo e de diferenciação pedagógica, que compõem práticas pedagógicas utilizadas na escolarização de estudantes com deficiência intelectual e múltipla e que podem ser usadas por qualquer um e todos.

Diante da proposta de um texto mais conciso, vamos listar – a fim de ilustrar e provocar a busca por aprofundamento – algumas estratégias e recursos que utilizamos no cotidiano: leitura fácil; mapa conceitual; quadro-síntese; áudio-síntese; bancos de palavras e expressões em cartões por categorias; pastas com: recortes de imagens variadas, gêneros textuais, propostas de experimentos, mapas; roteiros com orientações escritas e sinalizadas para produção escrita e para resolução de desafios matemáticos; fichas para consulta com informações sintéticas e pertinentes aos estudos; realização de atividades em duplas, em pequenos grupos, coletivas; tutoria por pares; apoio de leitores, escribas; flexibilização de tempo; uso de espaços variados, além da sala de aula.

São práticas conhecidas, realizadas por muitos docentes, porém às vezes de modo pontual. Há a necessidade de planejamento e permanência de ações que diversifiquem um cotidiano, que por razões variadas, ficou repetitivo e monótono, que não impulsiona o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

No dia a dia, podem ser inúmeras e variadas ações pedagógicas produzidas nas aulas, sempre com atenção às necessidades e possibilidades de cada estudante. Não temos dúvida de que quando as metodologias empregadas são ativas e interativas, de construção e colaborativas, quando a individualização pedagógica é tradução para o atendimento à diversidade – inerente às salas de aula, o trabalho realizado junto a estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, com transtornos funcionais ou com altas habilidades, terá muito mais chance de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. Isso não significa dizer que o trabalho específico, principalmente fundamentado na área da educação especial, é desnecessário, pelo contrário, temos como pressuposto que diferenciar é caminho de garantir igualdade de direitos, com base no princípio de equidade. Para finalizar, enfatizamos que na atividade docente:

É importante assumir a autoria da prática educativa, buscar parcerias, atualizar referenciais teóricos e encontrar saídas metodológicas coerentes em relação aos impasses apresentados no dia a dia da sala de aula, alterar a organização escolar (tempos e espaços) para atender a diversidade, divulgar as propostas metodológicas e os resultados obtidos decorrentes do trabalho (BRAUN; MARIN, 2011, p. 105).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

ARTHAUD, Tamara; ARAN, Roberta J.; BRECK, Susan E.; DOELLING, Jane E.; BUSHROW, Kathy M. Developing collaboration skills in pre-service teachers: a partnership between general and special education. *Teacher Education and Special Education*, v. 30, n. 1, 2007, p. 1-12

BRAUN, Patrícia. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. (Tese), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Rio de Janeiro, 2012, 324 f.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, L. R. d'O.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIMIER, C. R. & BRAUN, P. (Org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, p. 93-105, 2011.

_____. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAPELINI Vera Lucia F.; MENDES, Eniceia G. O Ensino Colaborativo favorecendo o de-

envolvimento para a inclusão escolar. *Educere et Educare Revista de Educação*, Casca-
vel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, 2007, p.113-128.

COOL, Cesar. (org.) *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. FREIRE, Paulo.
Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GLAZER, Evan M.; HANNAFIN, Michael J. The collaborative apprenticeship model: Situ-
ated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, v.
22, n. 2, 2006, p. 179-193.

MARIN, Márcia. *Inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais espe-
ciais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadê-
mica*. (Tese), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Rio de Janeiro, 2015, 210f.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.
In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Estratégias educacionais diferenciadas para
alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

OLIVEIRA, Marta. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-
-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES,
D. (org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sum-
mus, p. 299- 318, 2006.

TOMLINSON, Carol Ann. *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Ensino de estudantes
em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto Alegre: editora, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*.
USA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Obras Escogidas: Fundamentos de la Defectologia*, T. 5. Visor DIS. S.A.: Madrid,
2008.

WERNER, Jairo. *Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de
Janeiro: Grypus, 2000.



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: MEDIAÇÃO E TECNOLOGIA

IZABEL DA COSTA NEVES FERREIRA

*Psicóloga, doutora em Psicologia Cognitiva, mestre em
Educação Especial, professora UERJ*

RESUMO

Este trabalho discute a inclusão de alunos com autismo nas escolas, as possibilidades e dificuldades da implantação deste direito à educação inclusiva, mostrando caminhos para tornar esta instituição mais flexível e aberta à diversidade. Discute ainda o importante papel do (a) professor(a) mediador(a), da família e da equipe interdisciplinar na escolarização destes alunos, bem como o uso da tecnologia como possível acessibilidade às práticas pedagógicas mais flexíveis. Reflete sobre estes problemas com base em pesquisas e experiências da prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar- autismo- tecnologia

INTRODUÇÃO

Novos conhecimentos trazem uma compreensão mais atualizada sobre o autismo. Este transtorno foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner- médico austríaco do Hospital John Hopkins, nos EUA. O autor estudou os sintomas apresentados por 11 crianças bem semelhantes entre si e denominou este quadro como Distúrbio autista de contato afetivo. Nesta mesma época, em 1944, outro pesquisador fez uma tese de doutorado sobre um distúrbio semelhante, mas só tivemos conhecimento dele na década de 1980, talvez por ter sido escrito em língua alemã. Chamava-se Asperger que deu o nome a esta síndrome. Neste espaço de mais de 70 anos, este distúrbio já mudou de nome várias vezes de acordo com os novos conhecimentos e, atualmente é classificado como transtorno do espectro autista (TEA). O nome espectro é visto no sentido de que os autistas não formam um grupo homogêneo, mas, ao contrário, constituem um grupo heterogêneo, com algumas características comuns e outras muito diversas, abrangendo uma gama muito grande de sintomas e gravidade dos mesmos, de modo que não há um autista igual ao outro. Nestes mais de 70 anos, mudou também a relação da sociedade com estas pessoas; antes, prevalecia a visão preconceituosa, mas, o preconceito está diminuindo devido à divulgação dos conhecimentos, feitos por pesquisas científicas e da conscientização da população. Atualmente, muitas descobertas têm sido feitas pela análise científica de relatos dos próprios autistas que escrevem sobre suas experiências e que também discutem sua relação com a sociedade através de blogs, artigos e livros. Por exemplo, podemos citar: "O cérebro autista" de Temple Grandin, (2015) , "O que me faz pular" de Higashida (2014). Há uma monografia escrita por Braga (2015), que se baseia na análise destes relatos de autistas.

DESENVOLVIMENTO:

O autismo, atualmente, é considerado como um transtorno do desenvolvimento, que se expressa por uma tríade: dificuldade no relacionamento com as pessoas, dificuldade de comunicação e manifestação de comportamentos repetitivos. Há uma grande variedade de características do autismo, um leque que vai desde as que indicam um autismo leve, chamado de alto funcionamento até o severo. Podemos citar algumas destas características: não manter contato visual, ser resistente ao contato, manifestar hiperatividade, ser resistente ao aprendizado, apresentar risos e movimentos inapropriados, às vezes, ser agressivo e destrutivo, não demonstrar medo a perigos, girar objetos de modo peculiar, não se relacionar com outras crianças, apresentar comportamento arreadio, agir como se fosse surdo, usar pessoas como ferramenta,

resistir à mudança de rotina, mostrar apego não apropriado a objetos. Temos exemplos de autistas altamente funcionais como Einstein e Mozart, o jogador de futebol argentino Messi, Bill Gates, entre tantos outros. A causa do autismo ainda é desconhecida, embora um levantamento bibliográfico das pesquisas feitas até 2015, por Nascimento, Cruz e Braun (2016), mostre que se trata de uma desorganização do desenvolvimento neurológico, mas ainda não se sabe exatamente o que provoca esta desorganização.

A causa é um mistério, mas algumas pesquisas apontam tanto para fatores genéticos quanto para ambientais, como fatos que podem estar ligados ao autismo. Apesar de todos os avanços na medicina, devido, principalmente, à tecnologia, com os exames de imagem, que ajudaram a esclarecer muitos aspectos do cérebro autista, é difícil fazer o diagnóstico, ainda, porque não se tem um quadro característico do autismo. Mas, apesar da dificuldade, sabe-se que o diagnóstico deve ser feito o mais cedo possível, de forma clínica, através da observação do cliente e relato dos pais ou responsáveis, com a participação de uma equipe interdisciplinar composta de neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros profissionais. No Brasil, a avaliação diagnóstica se apresenta difícil porque a maioria dos testes usados em outros países não pode ser utilizada aqui, de modo geral, só em pesquisas. Alguns poucos instrumentos de avaliação importados foram validados aqui, como o Protocolo de Observação para Crianças com suspeita de TEA – Pro-Tea ;1998-Bosa-2007; CARS- Childhood Autism Rating Scale-1998-2007. Atualmente, a Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda a realização de um questionário que avalia a possibilidade de ocorrência do autismo, desde cedo. Este distúrbio, que no século passado era tão raro, hoje acontece, segundo Gomes et al (2015), na proporção de um caso em cada 88 crianças nascidas vivas, sendo que a maioria é de meninos; em cada quatro casos, três são de meninos e um é de menina. Alguns estudos feitos nos Estados Unidos já indicam que em cada 48 nascimentos, um é diagnosticado com TEA. No Brasil, devemos ter entre 2 milhões e 3 milhões de autistas. Para se ter uma ideia destes dados estatísticos, por exemplo, vamos comparar com a Síndrome de Down, cuja taxa de incidência é de 1 para cada 700 crianças. Na mesma época da descoberta do autismo, em 1948, foi feita também a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, anunciando que **“toda pessoa tem direito à educação”**. Mas, como se sabe, só recentemente este direito foi efetivado em relação à criança com autismo, devido às suas características que afetam a aprendizagem e que, por isto, exige uma abordagem diferente. A educação inclusiva é uma tendência mundial irreversível. No Brasil, temos um grande avanço das leis, que obrigam a Educação Inclusiva, como a Lei Berenice Piana nº12764 - 2012, chamada Lei de proteção aos direitos da pessoa com TEA. Esta atitude de compreensão e aceitação das diferenças tende a provocar transformações na escola, tanto nos aspectos físicos (rampas, banheiros adaptados, bebedouros, etc, quanto nos aspectos pedagógicos (currículos, avaliações, etc). Mas, a principal mudança exigida refere-se à formação dos professores, pois a escola não pode se negar a educar a criança com deficiência ou algum transtorno sob pena de ser responsável pela produção social da deficiência. Os professores precisam conhecer quem é o aluno com TEA, como ele aprende, quais as suas habilidades, quais as dificuldades e que tipos de apoios são necessários para ajudá-lo. É importante ressaltar que a inclusão não se concretiza só com a matrícula da criança na escola. É necessária a acessibilidade não só às condições físicas da escola, mas ao currículo e à aprendizagem. O acesso à aprendizagem tem que ser feito de acordo com as necessidades e potenciali-

dades do aluno. Na Educação, do mesmo modo que na Medicina, os avanços têm sido feitos com base em pesquisas e pela ajuda da tecnologia. A diferença é que, na Educação, os resultados das pesquisas custam a chegar à sala de aula. Como dizem os professores: **“A teoria, na prática, é outra coisa”**. Apesar dos avanços na legislação, ainda há muitas questões a serem resolvidas principalmente por parte dos professores que perguntam: **Como ensinar estes alunos junto com a turma? Que recursos usar? Como atender às especificidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, adotar um currículo geral?** Estas questões são pertinentes porque a inclusão não pode ser feita numa escola tradicional, onde os alunos são classificados em grupos pretensamente homogêneos e os procedimentos de ensino e de avaliação são mais rígidos. A inclusão só se processa com uma mudança na escola e em todo o sistema escolar, pois ela se baseia mais na aceitação da heterogeneidade dos alunos, na flexibilidade dos procedimentos de aprendizagem e na solidariedade e cooperação entre todos os que participam da escola. Algumas características dos alunos com autismo, por outro lado, também dificultam a aprendizagem. São elas, por exemplo, as que se relacionam ao raciocínio abstrato e à formação de conceitos, à compreensão social, à teoria da mente, às funções executivas e à coerência central. A teoria da mente refere-se à capacidade de entender estados mentais, opiniões, desejos e intenções dos

outros. Nos alunos com TEA, há certa dificuldade de imaginar o que o outro está pensando, perceber seu próprio estado mental e do outro. Sintetizando, há falta de empatia. As funções executivas permitem ao indivíduo fazer escolhas, abandonar estratégias, resolver problemas imediatos, avaliar seu comportamento e se auto-monitorar. No autismo, há dificuldade no planejamento de tarefas, na inibição de respostas irrelevantes e de monitorar sensações; há também dificuldade de encontrar caminhos diferentes para resolver problemas imediatos, médios ou de longo prazo, ou seja, há inflexibilidade. A coerência central é a habilidade em integrar informações de um contexto e avaliar o significado que está sendo empregado. No autismo, há alteração no processamento da informação em vários níveis: perceptivo, viso-espacial e semântico-verbal. Esta alteração resulta num pensamento centrado nos detalhes; daí a dificuldade de elaborar um “todo” provido de significado. Por estas características especiais, o(a) professor(a) da sala de aula precisa da ajuda de uma equipe interdisciplinar desde a avaliação, pois este procedimento é fundamental para se fazer o planejamento das atividades, para acompanhar o desenvolvimento do aluno e também para avaliar se as estratégias utilizadas estão sendo eficientes. Deve haver diálogo entre as informações científicas e a prática pedagógica, pois as descobertas científicas podem ajudar o (a) professor (a) a planejar suas atividades educacionais e lidar com os comportamentos reativos do aluno em situações adversas. Por exemplo: a hipersensibilidade sensorial (auditiva, visual, olfativa), a dificuldade de fixar o olhar, as restrições alimentares, entre outras. O trabalho interdisciplinar deve ser articulado ao pedagógico. Todos estes conhecimentos são necessários para que o (a) professor (a) possa fazer uma mediação eficiente no ensino a alunos com autismo. É necessário que o (a) professor (a) conheça bem seus alunos, para saber como eles se desenvolvem intelectualmente e como aprendem. Como ele (a) pode conhecer cada aluno, na prática? O olhar do (a) professor (a) é fundamental e ele deve ser treinado para ser um bom observador. É importante avaliar, também, a necessidade de participação do (a) professor (a) mediador (a), cujo papel é trabalhar em parceria com o (a) professor (a) da sala de aula, num relacionamento colaborativo. O olhar dos professores, tanto de classe como mediador (a), é fundamental

para que sejam percebidas as necessidades do aluno, e as habilidades que devem nortear o trabalho de planejamento e a mediação. Qual o papel do (a) professor (a) mediador (a) na Educação Inclusiva? É bastante variado e abrangente, por isto deve ser um profissional com experiência em Educação Especial. Damos, a seguir, alguns exemplos de sua função mediadora, para que se compreenda a complexidade deste trabalho que, portanto, exige um profissional competente: *Explicar aos colegas da turma e outras pessoas da escola o modo de relacionamento do aluno, tentando diminuir o isolamento com delicadeza; ficar atento (a) a todas as situações que causam algum tipo de reação adversa no aluno e não insistir, não forçar os limites da criança; pelo contrário, respeitar, dar apoio, ou retirá-lo do local onde há estímulos perturbadores. *Elaborar, executar e avaliar, junto ao professor (a) da turma, o plano de atendimento ao aluno. *Utilizar recursos pedagógicos, fazer as adaptações e mesmo produzir materiais pedagógicos. *Fazer uma rotina mais estruturada, com a participação do aluno, de preferência com imagens, reduzindo as situações imprevisíveis. *Incentivar a participação em atividades sociais do seu interesse, de modo delicado, levando-o a se relacionar com o grupo. *Intermediar a relação social, sendo o intérprete tanto para que ele compreenda o que os colegas falam e fazem como também para que os colegas o compreendam. *Explicar metáforas, gírias, falas dos colegas, brincadeiras, etc. *Estimular a imitação, o teatro, a música, o esporte. *É desejável que escolha os colegas mais solidários para fazer um trabalho de aproximação e socialização, gradualmente. *Estabelecer a articulação e trocar conhecimentos com os professores da sala de aula, a direção da escola, a equipe interdisciplinar e outros profissionais da escola ou de fora que atendem à criança. Além do(a) professor(a) mediador(a) com formação especializada, é fundamental para o trabalho da escola, a ajuda dos pais através de seus relatos e de suas observações. É preciso ressaltar que a primeira inclusão é feita na própria família que não pode superproteger o filho com autismo e deve estimulá-lo a participar das atividades programadas. A família pode dar informações importantes sobre o modo de a criança brincar, se frequenta a pracinha, se vai a festas, etc. O (a) professor (a) deve observar o comportamento do aluno sistematicamente e fazer um trabalho muito próximo

também da família, para que juntos possam modificar as condições da escola para melhor atender aos alunos. O relato de adolescentes e adultos autistas acerca de seu desenvolvimento e dificuldades em relação à aprendizagem e ao relacionamento com o mundo real, simbólico e interpessoal tem ajudado bastante a se compreender como agir com relação a estes alunos. A tecnologia da informação tem se mostrado um excelente recurso no processo de construção de conhecimentos do aluno com autismo. Isto porque o interesse dos alunos por computadores, celulares e todo tipo de aparelhos eletrônicos é geral, de toda a geração que nasceu na era da informática. A escola que sempre privilegiou a linguagem escrita, e manuscrita, precisa aderir, tal como seus alunos, à lógica digital. Os recursos da tecnologia são muito úteis ao aluno com necessidades especiais, em geral, porque eles promovem a acessibilidade à aprendizagem. Temos como exemplo, a comunicação alternativa para crianças que têm dificuldades de comunicação oral. O uso de tablet pode tornar o ato de escrever mais atraente e simples, principalmente para alunos com dificuldades na coordenação motora. As tecnologias assistivas são desenvolvidas para garantir a acessibilidade não somente aos espaços escolares, mas, também às atividades pedagógicas, atendendo à diversidade dos alunos. O aperfeiçoamento dos recursos para a aprendizagem do aluno com autismo tem resultado em beneficiar todos

os alunos porque se baseia na flexibilidade para atender às necessidades de cada um. Para alcançar este objetivo de atender à diversidade dos alunos, a escola se torna mais flexível e melhora como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação, promulgado desde 1948, só começa a ser concretizado quando há acessibilidade aos conteúdos curriculares. Pesquisas feitas na própria sala de aula, como as que foram feitas pelas pesquisadoras Nascimento, F.F. e Cruz, M. M (Uerj), em 2016, mostram, com seus resultados, que é fundamental a capacitação dos professores para o trabalho colaborativo de mediação, além de fazer um trabalho conjunto com as mães, os demais professores e outros profissionais da escola. É isto que nos impulsiona a pesquisar cada vez mais, sobre mediação, sobre recursos tecnológicos na Educação Inclusiva de alunos com autismo. Ainda há muito a se fazer para resolver os problemas da Educação Inclusiva para o aluno autista, para promover a acessibilidade ao conhecimento. Esta é a nossa proposta agora: o que falta à Educação Inclusiva para o aluno com autismo? Por isto, nosso trabalho tem ainda um longo caminho a ser percorrido, pois há muitas questões sem resposta, que precisam ser discutidas. É esta discussão que propomos agora.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, V. de A.C. O autismo dos relatos autobiográficos e segundo o DSM-V. Monografia. Instituto de Psiquiatria. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.
- BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art.98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- CRUZ, M. M., FERREIRA, I. N, NASCIMENTO, F. F., MONTEIRO, A. R., WEISS, A. L. Autismo e Educação Inclusiva- Mediação Pedagógica na Era Tecnológica. Santo Tirso, Portugal, Whitebooks, 2017.
- GOMES, P. T. M., LIMA, L.H.L., BUENO, M.K.G., ARAUJO, L. A., SOUZA, N. M. Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. *Jornal de Pediatria*, v.91 n2, p.111-121, 2015. Disponível em : http://www.scielo.br/pdf/jped/v91n2/pt_0021-7557-jped-91-02-00111.pdf Acesso em 15 ago. 2016.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. O. O cérebro autista, pensando através do espectro. Rio de Janeiro, Record, 2015.
- HIGASHIDA, N. O que me faz pular. Palavras de um menino que rompem o silêncio do autismo. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro. Intrínseca, 2014.
- MARQUES, D. F. BOSA, C. A. Protocolo de Avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Jan-mar 2015, vol.31.n1 pp.43-51.
- NASCIMENTO, F.F. e CRUZ, M. M. e Braun, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Volume 25, Número 125, 2016. Disponível em <HTTP://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>. Acesso em 19/12/2016.
- NASCIMENTO, F.F. e CRUZ, M. M. O uso de recursos tecnológicos no processo de

escolarização de alunos com transtornos do espectro do autismo. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos, Anais eletrônicos, 2016^a. Disponível em: [HTTP://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1551/812](http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1551/812) Acesso em 26.11.2016.

PEREIRA, A. M. Autismo infantil: tradução e validação do CARS (Child Autism Rating Scale) para uso no Brasil. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de pós-graduação em Ciências Médicas: Pediatria. Porto Alegre: 2007



DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO COM SÍNDROME DE ASPERGER

Prof^ª.Dr^ª.Soraia Napoleão Freitas
UFSM/RS

Ao definir o público da Educação Especial, na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, o Ministério da Educação (MEC) delimitou para atendimento, dentre outros, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD, definidos "como aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade." (BRASIL, 2009, p. 1).

Os primeiros alertas oficiais para a questão das Altas Habilidades/Superdotação aparecem em 1967, com uma comissão do Ministério de Educação, encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o aluno com AH/SD, mas o movimento em prol da inclusão das PAHs começa a ser deflagrado em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 5692/71.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o estatuto da pessoa com deficiência menciona, que, perante a legislação brasileira pessoas com Síndrome de Asperger - SA são consideradas com deficiência, portanto, elas também se beneficiam desse estatuto. Nele, são garantidos direitos como igualdade e não discriminação, educação, saúde, moradia, trabalho, dentre outros (BRASIL, 2015). Descoberta por Hans Asperger em 1944, esta Síndrome é entendida como a forma mais leve do continuum de manifestações que conhecemos como Transtorno do Espectro Autista.

A Síndrome de Asperger, diferencia-se do autismo clássico e possui critérios diagnósticos próprios, sendo os mais evidentes: alto poder de memorização e velocidade de raciocínio relacionados às atividades repetitivas; não há atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo (inteligência) ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade; nenhum atraso significativo no desenvolvimento da linguagem; prejuízo grave e persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Esta síndrome, pelo DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) está na categoria/nomenclatura de TEA – Transtorno do espectro Autista.

Contudo, no Brasil ainda se utiliza o termo Síndrome de Asperger conforme o Código Internacional de Doenças (CID 10). Além disso, a mudança dos nomes não interfere na manifestação comportamental de tais indivíduos que podem apresentar alto desempenho escolar, mesmo na presença de dificuldades de relacionamento social e afetivo na interação com as pessoas, comportamentos repetitivos e apego às rotinas diárias, assim como interesse bem delimitado e intenso em áreas intelectuais específicas (KLIN, 1995, 2006; DELOU, 2007). O tipo mais brando de autismo é o único que pode ser associado às altas habilidades/superdotação. (MARTINS, 2016)

Gallagher, na década de 70, em seus estudos sobre Altas Habilidades, apontou a ocorrência de uma nova classe de pessoas altamente habilidosas, mas que possuíam ao mesmo tempo alguma deficiência e/ou outra condição que os limitavam e comprometiam sua aprendizagem. Ele a denominou de twice Exceptional, em português Dupla Excepcionalidade.

Convém destacar que é somente a partir da década de 90 que especialistas nos EUA começaram a concordar com a existência dessa dupla condição: AH/SD com SA. No Brasil, é somente em 2003 que temos, talvez, o primeiro diagnóstico diferenciado e atendimento para o perfil de: AH/SD com SA, realizado na UFF pela Prof.^a Dr.^a Cristina Delou. As indicações para diagnóstico partem da utilização de mais de um instrumento combinados

e, geralmente, com a necessidade de participação de um psicólogo, visto que para o diagnóstico de AS, este deve ser realizado por profissional da área da saúde. (PINHO, 2016). A Dupla Excepcionalidade é uma categoria recente, que se constitui da associação de duas condições humanas: Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, que se destacam pela potencialidade para realizações em várias áreas do saber, do fazer e do ser, combinadas ou não; e Pessoas com Síndrome de Asperger, que se destacam pelo intenso interesse de forma delimitada em áreas intelectuais específicas associado a extrema dificuldade de comunicação e imaginação. A “dupla-excepcionalidade” pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Segundo Delou, 2013, há um reconhecimento crescente de que indivíduos superdotados podem também apresentar características típicas daqueles com Transtorno de Asperger. Entretanto, a literatura referente a esta dupla excepcionalidade é muito escassa, com um reduzidíssimo número de estudos empíricos realizados sobre a condição. Faz-se necessário ressaltar a importância de os profissionais responsáveis pela avaliação psicológica ou médica de indivíduos com Altas habilidade/Superdotação ou com Síndrome de Asperger levarem em consideração a possibilidade da coexistência da superdotação com a síndrome, sinalizando o que deve ser levado em conta na avaliação e a necessidade de intervenções apropriadas que possam ajudar o indivíduo com a dupla excepcionalidade a lidar com as dificuldades associadas ao transtorno.” (GUIMARÃES e ALENCAR, 2012).

O termo “Dupla Excepcionalidade” não se encontra nos documentos legisladores da educação. No entanto a Dupla Excepcionalidade: Altas Habilidades/Superdotação com a Síndrome de Asperger, podem ser sinalizadas no Censo Escolar, “reconhecendo assim que um aluno apresentando alguma Deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento com Altas Habilidades ou Superdotação pode ser reconhecido pela Dupla Excepcionalidade”. (DELOU, 2013)

Segundo Neihart, existe uma grande frequência de “afirmações” feitas entre a Síndrome de Asperger e as Altas Habilidades/Superdotação, na maioria das vezes sem nenhuma base científica em relação aos estudos sobre Altas Habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger e a dupla excepcionalidade.

Gallagher e Gallagher (2002 apud DELOU, 2007), apresentam um comparativo do comportamento de cada uma das categorias presentes no tipo de Dupla Excepcionalidade. Comparam as Altas Habilidades/Superdotação com a Síndrome de Asperger em 06 (seis) comportamentos distintos. Sendo a Síndrome de Asperger caracterizada pela inabilidade com ausência de espontaneidade nas relações sociais e modos simplificados de pensamento, apresentando a hiperlexia, ou seja, leitura muito precoce. Por outro lado, nas altas habilidades/ superdotação pode apresentar dificuldades de relacionamento interpessoal por não encontrar pares intelectuais, mas sem a caracterização de inabilidade. Acompanhado de modos complexos de pensamento e compreensão do conhecimento, (MARTINS 2016)

Segundo pesquisadores como Delou (2007); Martins (2016), Pinho (2016); devemos ter a clareza de que as Altas Habilidades/ Superdotação não devem ser confundidas com a Síndrome de Asperger, entendendo que a Dupla Excepcionalidade é a junção entre

estes dois perfis, pois aponta uma grande capacidade intelectual, tenacidade acadêmica com domínio muito elevado em áreas específicas do conhecimento, em contraste com a inabilidade social, prejuízo na comunicação verbal e não-verbal e apego à rotina diária. Segundo Gallagher e Gallagher (2002) um indivíduo que manifesta as Altas Habilidades/ Superdotação com a Síndrome de Asperger tende a administrar sua inabilidade social com maior sucesso, porque pode em alguns casos, conduzir suas dificuldades sociais de maneira mais coerente e proveitosa, pois faz uso da sua capacidade intelectual para aprender as regras e funcionalidade do convívio em sociedade (GALLAGHER e GALLAGHER, 2002).

Segundo Delou (2017), com relação à educação dos indivíduos com altas habilidades/ superdotação com síndrome de Asperger, é a família, particularmente a mãe, quem está conseguindo romper barreiras de maior isolamento que a sociedade tenta impor a estas crianças e adolescentes. Quando a avaliação e orientação são bem feitas a essas famílias, começam as rotinas de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, a fim de desenvolver habilidades básicas ao ser humano como a expressão do sentimento e o autoconhecimento, a fala e a utilização do corpo de maneira adequada.

Embora tendo conhecimento da legislação e políticas públicas vigentes em relação às práticas inclusivas de que a escola é que tem que se transformar para receber os alunos público da Educação Especial, ainda tem sido responsabilidade da família buscar os meios pelos quais a escola se tornará inclusiva para, realmente, contribuir com a escolarização dos alunos com altas habilidades/superdotação e síndrome de Asperger.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar que estudos mencionam a evolução do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação e Síndrome de Asperger, como contribuição para uma melhor compreensão dessa condição nas escolas. Esta ampliação permitirá, também, compreender a condição da Dupla excepcionalidade: AH/SD com SA.

Segundo Benito (2009), a Síndrome de Asperger e as Altas Habilidades/ Superdotação possuem características que se combinam e outras que se chocam de uma maneira complexa. O número de indivíduos com Altas Habilidades/ Superdotação que apresentam isolamento social é reduzido, mas este isolamento pode aumentar junto com a Síndrome de Asperger. Podendo até as características de Síndrome de Asperger anularem as Altas Habilidades/ Superdotação. Além disso, conforme Benito (2009), as características das Altas Habilidades/ Superdotação podem aparecer diferentes quando combinadas com a Síndrome de Asperger.

Podemos afirmar que são necessárias pesquisas empíricas sobre a Dupla Excepcionalidade, bem como a necessidade de um programa de atendimento formulado para atender a dupla necessidade destes estudantes, contemplando o planejamento que deve ser baseado em seus pontos fortes e interesses.

O conhecimento e disseminação em relação ao tema da Dupla Excepcionalidade está se iniciando principalmente em âmbito nacional, onde as pesquisas são recentes e necessitam de maior aprofundamento com ampliação das publicações em artigos e livros, além de informações acadêmicas veiculadas a internet.

Sugerimos, como fonte de pesquisa, as dissertações de MARTINS e PINHO, ambas de 2016, orientados por Cristina Delou, no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e

Inclusão - Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, que resultaram em: Material Didático e Instrucional do tipo Blog, contendo o menu de páginas, sobre a Dupla Excepcionalidade; e a produção do guia de Dupla Excepcionalidade que proporcionou a reunião de elementos básicos para a compreensão desse fenômeno por professores, pedagogos e outros partícipes do ambiente escolar, como características apresentadas e orientações sobre identificação, respectivamente.

Os estudos sobre esse assunto ainda estão em estágio inicial e/ou a disseminação deles acontece de forma limitada no Brasil.

O tema necessita ser estudado, pesquisado e divulgado de maneira ampla, com informações de fontes fidedignas e úteis para auxiliar profissionais da educação e pais de pessoas com Dupla Excepcionalidades: Altas Habilidades/ Superdotação com Síndrome de Asperger, pois os mesmos são considerados público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva e necessitam do acompanhamento e Atendimento Educacional Especializado oferecendo-lhes a complementação e/ou suplementação curricular e pedagógica de acordo com suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 out. 2017. BENITO, Y. Superdotacion y Asperger. Madrid: Eos Gabinete de Orientacion Psicologica, 2009.

BRASIL, 2015. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o estatuto da pessoa com deficiência.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)5692/71.

DELOU, Cristina Carvalho. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/ Superdotação.in, Fleith, Denise de Souza (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. Transtorno de Asperger com Altas Habilidades/Superdotação: a Dupla Excepcionalidade no Ensino Superior. In: FLEITH, D; ALENCAR, E. M. L. S. Superdotados trajetórias de desenvolvimento e realizações. Editora Juruá: Curitiba, 2013.

GALLAGHER, J. J; GALLAGHER, S. A. Giftedness and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education. *Understanding Our Gifted*, v. 14, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.hoagiesgifted.net/eric/fact/asperger.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Estudo de Caso de um Aluno com Características de Superdotação e Transtorno de Asperger. P. 109-120. In: FLEITH, D. S; ALENCAR,

E. M. L. S. (Orgs.). Superdotados: trajetórias de Desenvolvimento e Realizações. Editora Juruá: Curitiba, 2013.

MARTINS, Lucieid de Oliveira Garcia. Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada. Dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense -Niterói : [s.n.], 2016.91f. Neihart M. Identifying and providing services to twice exceptional children. In: Pfeiffer SI, ed. Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices. New York: Springer; 2008.

PINHO, Adriano de Castro. Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com altas habilidades ou superdotação e síndrome de Asperger – ferramenta para uso na escola. Dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense -Niterói : [s.n.], 2016.104f. resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009



O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LEILA LOPES DE AVILA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

RESUMO

Esse estudo apresenta a possibilidade de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, enfatizando principalmente reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem com o desafio da construção de conceitos acadêmicos, práticos e sociais. Utilizando como estratégia pedagógica o planejamento educacional individualizado (PEI), tendo como base os pressupostos histórico-culturais e o conceito de deficiência intelectual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID).

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização, deficiente intelectual, planejamento educacional individualizado.

INTRODUÇÃO

Historicamente observamos que a escolarização da pessoa com deficiência apresenta influência da visão clínica, assistencial e marcas de concepções inatistas, que segundo Queiroz (s/d) “a forma de pensar, seus hábitos, seus valores, as reações emocionais e o comportamento são inatos, isto é, nascem com o indivíduo e seu destino já vem pré-determinado. Os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento”.

E ainda hoje, nas práticas desenvolvidas em salas de aulas, não são priorizados aspectos que envolvam o desenvolvimento de conceitos abstratos. Em grande medida acredita-se que suas competências se restringem aos atos mecânicos, repetitivos e atividades voltadas aos cuidados pessoais (OLIVEIRA, 2011).

Partindo dessa premissa, acreditamos que é através dos signos (linguagem) e das relações sociais e não só pelos aspectos biológicos, que pode ocorrer o desenvolvimento humano. A concepção histórico-cultural baseada nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1995, 2005, 2007) com os conceitos de compensação, mediação, funções psicológicas superiores, conceitos elementares (espontâneos ou cotidianos), científicos, linguagem, pensamento e outros, reestruturam caminhos e reflexões para efetivar práticas escolares que se aproximam da diversidade humana presente nas escolas, não só em relação aos alunos com deficiência intelectual, mas aqueles que apresentem especificidades em seu desenvolvimento, por que não dizer todos (AVILA, 2015).

Destacamos o conceito de mediação e a importância do papel do professor nesse processo, pois através de atividades sistematizadas, podemos chegar a escolarização desses sujeitos, com a construção colaborativa do planejamento educacional individualizado (PEI), que busca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo das especificidades de cada estudante com deficiência.

DESENVOLVIMENTO

Os aspectos orgânicos, tendo como foco apenas o desenvolvimento homogêneo da turma e não o estudante nas suas especificidades, ainda é a base das práticas pedagógicas, dos planejamentos e das avaliações direcionadas aos estudantes com deficiência em grande parte das escolas brasileiras (AVILA, 2015).

Saindo desse modelo de homogeneidade, os pressupostos histórico-culturais, apon-

tam caminhos para a reestruturação das práticas pedagógicas que respeitam a diversidade humana. Nesse trabalho focaremos o conceito de mediação, as funções psicológicas superiores, conceitos elementares e científicos.

As atividades pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência focam apenas a execução de tarefas mais simples e atividades voltadas para a integração social e de vida prática, que acabam esvaziando as contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, freando e dificultando a elaboração do pensamento abstrato (AVILA, 2015).

Para Fichtner (2010, p. 19), as funções psicológicas superiores são “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional”. “Origina-se na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros e está interligado aos processos internos de mediação e na utilização de signos” (AVILA, 2015 p.29).

É sinalizado por Pletsch (2014) que é preciso rever a crença de que esses sujeitos não conseguem abstrair, pois essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual. A mesma autora faz a relação das estruturas elementares e os processos psicológicos superiores com a interação cultural, social para emergir a formação de conceitos:

[...] por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outras) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de processos psicológicos superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos (PLETSCH, 2013, p. 253).

Podemos afirmar que os conceitos elementares ou cotidianos envolvem processos complexos desenvolvidos a partir da intervenção educacional e na interação com o outro, pois “[...] o ser humano não é apenas ou está, mas se constitui como um vir a ser” (PLETSCH, 2014a).

O planejamento educacional individualizado (PEI) é uma estratégia pedagógica que se apresenta como instrumento de mediação, colaborando na formação dos conceitos elementares e científicos, estruturando o processo das funções psicológicas superiores. Segundo Avila (2017):

O PEI é instrumento que facilita a mediação (professor x alunos) [...] é uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, objetivando a construção, implementação de programas individualizados de escolarização. Auxiliando os docentes na elaboração e no planejamento de estratégias pedagógicas, adequações curriculares, avaliação, focando as habilidades sociais, práticas e conceituais.

Vale destacar que a individualização com o foco nas especificidades do estudante com deficiência, não está em particularizar as atividades pedagógicas, isolando este na sala de aula e sim promover ações pedagógicas, objetivando a aprendizagem de todo grupo (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017 p.70).

Apresentamos uma proposta de PEI baseada na interfase entre os pressupostos his-

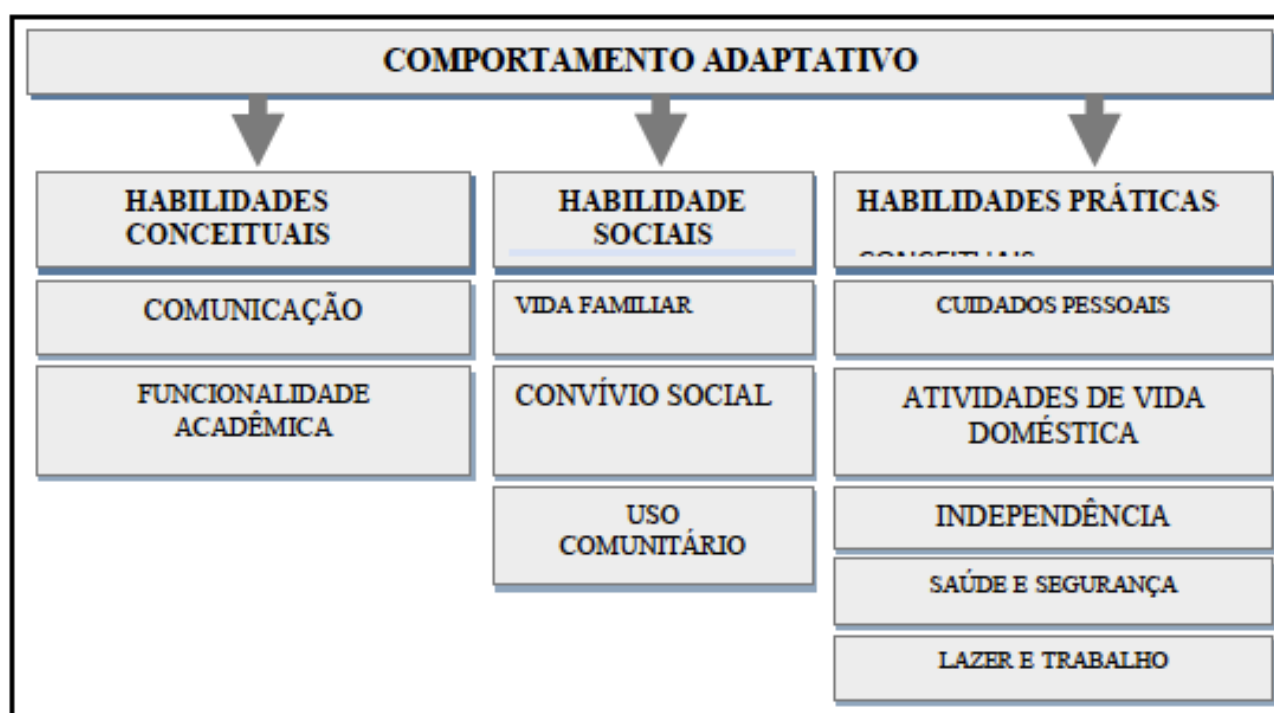
tórico-culturais e o conceito do comportamento adaptativo, dimensão II, da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID (2006, 2010).

[...] podemos afirmar que existe uma interface desta premissa com o conceito do comportamento adaptativo, da dimensão II, estruturada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID (2006, 2010), que por meio das habilidades conceituais e, principalmente, sociais e práticas (cuidados pessoais, atividades de vida doméstica, vida familiar, independência, dentre outras), destaca a importância do desenvolvimento de atividades consideradas simples no cotidiano das pessoas com deficiência intelectual. Tais atividades, de maneira geral, aparentemente não são valorizadas socialmente, mas envolvem o funcionamento das funções superiores (AVILA, 2015 p.31).

Algumas pesquisas do “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro” (ObEE/UFRRJ), apontam que o comportamento adaptativo, caracterizado pelas habilidades conceituais, sociais e práticas, dialogando com os pressupostos histórico-culturais, tem sido a base teórica de documentos norteadores do PEI de alguns municípios da Baixada Fluminense (RJ).

Segundo Pletsch (2013), as habilidades conceituais referem-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas como, por exemplo, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e linguagem (receptiva e expressiva). As habilidades sociais são a capacidade para compreender as expectativas sobre comportamentos socialmente adequados/aceitos. As habilidades práticas relacionam-se à capacidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente, nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outras, as habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de trabalho e lazer.

O quadro abaixo ilustra o comportamento adaptativo e suas especificidades:



Fonte: Avila (2015)

É fundamental que o PEI seja elaborado de forma colaborativa, com a participação dos diferentes atores que fazem parte do convívio desse alunado, como o professor do AEE, professor da classe especial, professor da escola especial, professor do ensino comum, família, profissionais da área da saúde, equipe da escola: gestor, orientadores pedagógicos (supervisores), orientadores educacionais, coordenador de turno, auxiliar de turma (agente de apoio à inclusão), professor de educação física, de artes, de informática, entre outros.

Algumas pesquisas do ObEE/UFRRJ apontam que tais documentos norteadores do PEI, foram elaborados através de formações continuadas, de forma horizontal, dando voz aos profissionais que atuam com os estudantes com deficiência, de acordo com Avila et al (2016):

A Coordenadoria de Educação Especial e Inclusão, vem implementando desde 2013 um trabalho voltado para a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo, que atuam com o público alvo da educação especial. Durante esse processo de formação continuada foi construído, de forma colaborativa, os documentos: Inventário do comportamento adaptativo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), para a educação infantil, 1º e 2º segmento do ensino fundamental, destinados aos estudantes com deficiência [...] (BELFORD ROXO, 2016 p. 04).

O ObEE/UFRRJ esteve presente durante esse processo de formação continuada, fazendo o papel importante de extensão. De acordo com Glat e Pletsch (2010) a Universidade tem uma grande contribuição na operacionalização das políticas de inclusão educacional, a partir de suas três dimensões constitutivas: ensino, pesquisa e extensão. Destacamos a extensão vinculada intimamente ao ensino e à pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem, vinculado às práticas curriculares dos estudantes com deficiência, exige planejamento e intervenções pedagógicas sistematizadas, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo, partindo sempre dos pontos fortes do seu desenvolvimento.

Em outros países como Itália, Suíça, Portugal, França, Espanha e EUA, por exemplo, já possuem dispositivos legais de execução e acompanhamento do PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2010). No Brasil encontramos no Art. 13 da Resolução 04/2009, um desenho possível na indicação do plano do AEE.

Os sistemas de ensino devem promover a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios, com a vertente colaborativa nas formações continuadas, no chão da escola, para a efetiva construção e implementação do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio dos estudantes com deficiência intelectual (AVILA, 2015).

Muito temos que avançar na perspectiva de implementação de políticas públicas que garantam possibilidades não apenas de acesso, mas, também de permanência. É urgente rever os parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente daqueles direcionados ao currículo, os quais envolvem entre outros aspectos, dimensões relacionadas ao planejamento, avaliação, tempo e espaço da aprendizagem (GLAT; PLETSCHE,

2012).

O estudante com deficiência não pode permanecer no canto sala de aula, apenas sendo oferecidas a ele atividades esvaziadas (vida diária e social) sem objetivos que desenvolvessem os conceitos acadêmicos, sua escolarização, seu desenvolvimento como cidadão.

REFERÊNCIAS

AAMR. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio/American Association on Mental Retardation. Tradução Magda França Lopes - 10ªed - Porto Alegre, Artmed, 2006.

AADID. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo. Undécima Edición, Alianza Editorial, Espanha, 2010.

AVILA, L. L. O Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012). 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

_____. TRIGUEIRO, M. M.; SILVA, C. D. Formação continuada colaborativa na construção do planejamento educacional individualizado (PEI) para estudantes com deficiência em Belford Roxo/RJ. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial & X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR, novembro, São Carlos, 2016.

_____. Slides 45º Congresso Estadual das Apaes do Paraná. Protagonismo das pessoas com deficiência: direitos, necessidades e realizações. 21 e 22/09/2017. Londrina. PR.

BRASIL. Resolução nº 4 Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC, Brasília, 2009.

FICHTNER, B. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. 2010. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf. Acessado em: mar. de 2014. GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial. v. 2, p. 345-356, 2010. Disponível: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva. 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs) Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ, Ed. da UFRJ, 2011.

OLIVEIRA, F. M. G. S.; CARVALHO, E. N. S. (Orgs). Documento Norteador: educação e ação pedagógica. Apae Brasil, Federação Nacional das Apaes. Brasília, 2017.

PLETSCH, M. D.. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (orgs) Escolarização de alunos com deficiência desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. Mercado das Letras, Campinas - São Paulo, 2013.

_____. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual, Rio de Janeiro, Nau: Edur, 2ª ed., 2014. _____. Educação Espe-

cial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. In: Revista Poíesis Pedagógica, v. 12, nº 1, 2014a.

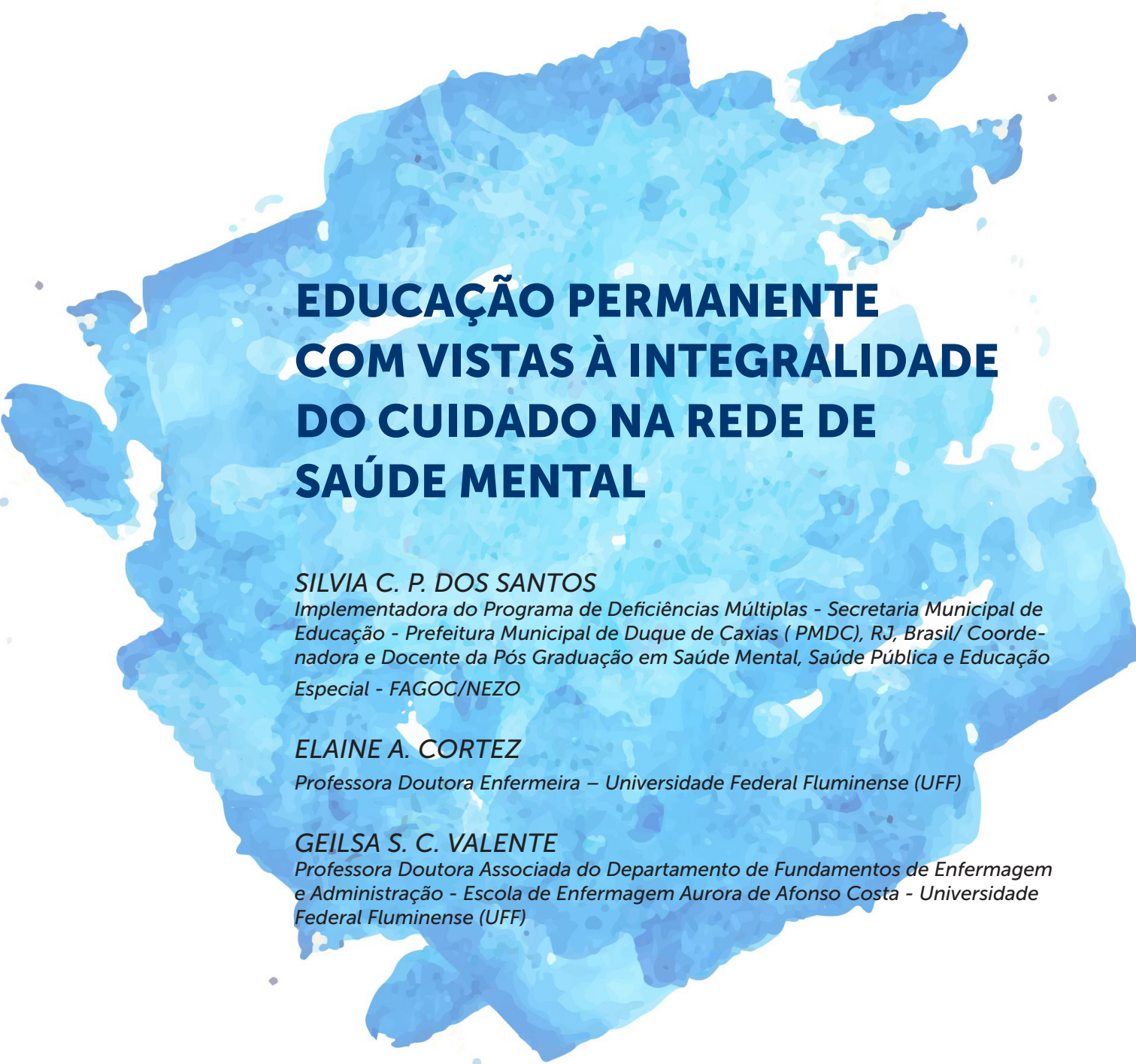
QUEIROZ, E. M. Teorias da aprendizagem. Universidade Nove de Julho, s/d. Disponível: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/tatiana/materiais/apostila_material_extra.pdf. Acessado em fev. 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G. Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras completas), tomo cinco, Havana, 1995.

_____. Pensamento e linguagem. CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (Rev. Técnica). 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; MICHAEL COLE et al (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad), 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.



EDUCAÇÃO PERMANENTE COM VISTAS À INTEGRALIDADE DO CUIDADO NA REDE DE SAÚDE MENTAL

SILVIA C. P. DOS SANTOS

Implementadora do Programa de Deficiências Múltiplas - Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (PMDC), RJ, Brasil/ Coordenadora e Docente da Pós Graduação em Saúde Mental, Saúde Pública e Educação Especial - FAGOC/NEZO

ELAINE A. CORTEZ

Professora Doutora Enfermeira – Universidade Federal Fluminense (UFF)

GEILSA S. C. VALENTE

Professora Doutora Associada do Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa - Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral propor a política de Educação Permanente em Saúde, visando contribuir para reorganização da rede de saúde mental do município de Japeri para o cuidado integral ao usuário. A pesquisa foi fundamentada com os teóricos Paulo Freire e Donald Schön e a Política de EPS. Destaca-se que, as oficinas evidenciaram os entraves que fragmentavam os serviços, com isso buscou-se através da prática reflexiva repensar a ação em serviço, com vistas à integralidade do cuidado na rede de atenção psicossocial.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Mental; Educação; Educação Profissionalizante e Educação Permanente.

INTRODUÇÃO

Sob influência de movimentos nacionais e internacionais, especialmente da experiência italiana, que visavam a qualidade de vida do usuário com transtorno mental severo e persistente, o Brasil sacramenta a Reforma Psiquiátrica com a Lei nº 10.216, que redireciona o modelo assistencial em saúde mental (BRASIL, 2004).

No entanto, o Ministério da Saúde tem estimulado diretrizes que incluam a subjetividade dos usuários, como forma de responsabilização em relação à produção da saúde, à busca da eficácia das práticas e à promoção da integralidade (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, a educação permanente em saúde (EPS) torna-se uma estratégia propícia aos profissionais que, na assistência em saúde mental, se deparam com uma população que demanda um conjunto complexo de cuidados (COSTA & CORTEZ, 2013). Diante do exposto, apresento como objetivo geral, do presente estudo: propor a política de EPS visando contribuir para reorganização da rede de saúde mental do município de Japeri para o cuidado integral ao usuário. E como objetivos específicos: descrever as dificuldades sociais, de infraestrutura e pessoais, enfrentadas pelos profissionais da rede de saúde mental; Planejar, propor e realizar oficina de sensibilização de EPS para a rede de saúde mental, minimizando as barreiras encontradas com vistas ao cuidado integral; Produzir documentário com todos os passos realizados na pesquisa para implementação da EPS e mobilização da rede de saúde mental de forma a contribuir para outros municípios, assim como para o mestrado profissional como produto desta pesquisa.

METODOLOGIA

De acordo com os objetivos desta pesquisa, o tipo de estudo realizado foi descritivo e exploratório, sendo a abordagem apresentada qualitativa e o tipo de estudo de acordo com o instrumento de coleta de dados de campo, do tipo pesquisa ação, aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, com número do parecer: 765.780, cujo cenário foi o Centro de 2 Atenção Psicossocial, localizado em Japeri, Rio de Janeiro/ Brasil. Os sujeitos foram 22 profissionais que atuavam na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), há pelo menos seis meses, com formações e funções variadas.

O Município, por meio da coordenação de saúde mental, vinha buscando articular a rede, com o objetivo de trabalhar de forma intersetorial as ações no cuidado em saúde

mental, como o Ministério da Saúde orienta através das ações da RAPS, definida pela Portaria lei: 3.088 de 23/12/2011, a qual divide a responsabilidade do cuidado para 07 (sete) componentes: Atenção Básica em Saúde; Atenção Psicossocial Especializada; Atenção de Urgência e Emergência; Atenção Residencial de Caráter Transitório; Atenção Hospitalar; Estratégias de Desinstitucionalização; Reabilitação Psicossocial (BRASIL, 2011).

Assim sendo, para identificar as dificuldades da rede de saúde mental foram estabelecidos três momentos: na primeira fase, composta de um questionário composto de quatro perguntas com foco nas dificuldades da rede; na segunda fase, em que se deu a organização, o colegiado de gestores com objetivo de articular a rede sensibilizando os gestores para a fase seguinte: as Oficinas de EPS; e na terceira fase, em que houve a realização de oficinas com os profissionais, divididas em nove dias, uma vez por semana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obteve-se como resultado e discussão as respostas dos profissionais, que ao serem agrupadas geraram três categorias: 1ª “Desafiando Gigantes”: estrutura do trabalho na saúde mental; 2ª Profissional e a construção na reflexão da prática: a grande virada; 3ª Articulação: integralidade e intersetorialidade, caminho para romper as desigualdades. Desse modo, ao aplicar o questionário, com objetivo de evidenciar as dificuldades sociais, as dificuldades de infraestrutura e as dificuldades pessoais, verificou-se que, em todas as dificuldades levantadas, apontam para os problemas estruturais, sejam elas físicas, de RH ou de insumos, o que direciona também para má gestão, que leva os serviços de saúde a situação caótica de um espaço sem estrutura saudável na prestação de uma assistência que possibilite o cuidado integral.

Destaca-se que os indicativos apontaram que havia a necessidade de qualificação, e que os sujeitos acreditam ser este o caminho para o empoderamento dos trabalhadores, como ferramenta para sanar os enfrentamentos do dia a dia.

Por fim, observando-se as respostas dos profissionais diante das temáticas, outras dificuldades foram apontadas como: a falta de articulação entre os serviços com foco na integralidade e intersetorialidade a ausência de comunicação entre os serviços da rede. O preconceito e o estigma também foram evidenciados nas respostas como atitudes que dificultavam o acesso do usuário nos serviços do SUS.

De modo a descrever as categorias que emergiram no presente estudo, explicitaremos, discutindo os resultados do questionário, com os teóricos da pesquisa e as reflexões dos profissionais vivenciadas na oficina de EPS, o que ocorreu na terceira fase, conforme demonstra as categorias a seguir:

1ª Categoria: “Desafiando Gigantes”: estrutura do trabalho na saúde mental

A coleta de dados foi realizada através do questionário, o qual evidenciou que os aspectos relacionados à infraestrutura tornaram-se um “gigante” para os profissionais, uma vez que, em todas as temáticas, de alguma maneira os sujeitos apontaram para as dificuldades estruturais.

Verifica-se tal realidade nas falas dos sujeitos, quando estabelecem a impossibilidade de acolher dignamente os usuários quando os espaços do serviço não oferecem uma estrutura digna de trabalho. As respostas apontaram 98 (445,45%) questões relacionando

as faltas estruturais, as dificuldades de recursos humanos, a má gestão, a dificuldade de acesso e a péssima condição do CAPS, uma vez que este funciona também com Polos Infante e Álcool e Drogas, e a equipe de Desinstitucionalização. Assim sendo, os profissionais apresentaram angústia, voltada para as questões de infraestrutura, embora houvesse também a preocupação com as dificuldades da rede. O caos estrutural retoma a ideia de Schön (2000) sobre o terreno pantanoso, uma vez que o profissional precisa adentrar nesse terreno para analisar, através do pensamento reflexivo, quais serão as estratégias possíveis para buscar resolubilidade no caos em que se encontra. O movimento proposto pelo referido autor foi feito pelos profissionais nesse presente estudo, e após participar das oficinas e fazer o exercício da reflexão-na-ação, o sentimento de empoderamento foi construído a cada encontro possibilitando estabelecer as estratégias para a resolução dos problemas do “pântano”.

Freire (1991) apud Arelaro (2007, p. 918) afirma que: “A mudança do mundo implica a dialética entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação: no fundo, o nosso sonho”. Deste modo, o que movimenta toda transformação nos serviços é na verdade a inquietação com o instituído, que vai demandar novas estratégias de formular ações, integrando o cuidado na assistência.

Para isso, são criadas novas políticas que fortalecem a proposta do cuidado integral, com o viés nessa construção coletiva de EPS, como estabelece, por exemplo, a portaria nº 3.088, em que organiza a rede de atenção psicossocial, definindo os cuidados de forma articulada entre os serviços e reafirmando a importância da Formação Permanente, para promover a qualidade na assistência prestada (BRASIL, 2011)

Nesse movimento, os profissionais chegaram à conclusão de que precisavam organizar o conselho gestor do CAPS, uma vez que estes conselhos, junto ao conselho municipal, poderão fazer valer o controle social, já que em diversos aspectos a má gestão aparece como um entrave para a estruturação e organização do serviço. Assim sendo, enfrentar as questões estruturais nesse cenário da saúde mental foi o “gigante” que se apresentou no terreno pantanoso como um desafio para os profissionais que, de forma corajosa, adentraram pelo terreno em busca de soluções estratégicas. Tal atitude possibilitou o empoderamento que talvez nem eles soubessem que tinham guardado dentro de si mesmos.

2ª Categoria: “Despreparo” profissional e a construção na reflexão da prática: a grande virada.

Os trabalhadores que participaram do presente estudo eram de diversas áreas, funções e diversos setores: CAPS, RT, Polo AD, Polo Infante e Desinstitucionalização. E com o perfil multiprofissional, a possibilidade de crescimento e troca em diversos aspectos possibilitaram uma aproximação entre estes.

No questionário, evidenciou-se em 95,45% das respostas dos profissionais a necessidade de qualificação. No entanto, ao participarem das oficinas e se aproximarem da proposta de EPS, ficou evidenciado a necessidade de qualificação profissional. Isso fica claro nas respostas às situações de aprendizagens:

“(...) é necessário propor um espaço de educação permanente para os todos os serviços da rede de atenção psicossocial, visando maior interação dos serviços e ampliando o acesso aos usuários”. (Resposta da equipe ao caso 1)

E dando continuidade as oficinas, verificou-se que a ideia de um espaço de qualificação e integração da rede é reforçada pelos profissionais, como levantado na resposta ao caso 2:

"(...) estruturação de equipes de matriciamento, colegiados e política de educação permanente promovendo a articulação de rede, levando à desmistificação dos mitos e preconceitos referentes à loucura (...)" (Resposta de aprendizagem ao caso 2)

E na última situação de aprendizagem, discutida pela equipe, a qualificação aparece novamente, mas num chamado emergencial: 4

"(...)A qualificação contínua das equipes é outra demanda que se apresenta de maneira emergencial tanto em relação a uma formação mais aprofundada sobre determinados assuntos quanto para formação ampliada com os princípios da EPS, levando a uma ação técnica mais assertiva, estabelecendo limites pessoais e profissionais na atuação profissional(...)". (Resposta da equipe ao caso 3)

Freire (1979, p.14) diz que "(...) a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de si mesmo (...)". Com essa afirmativa, verifica-se que o autor defende a educação como algo em movimento, o que leva ao processo reflexivo, e remete a uma ação que é o ato de buscar, buscar algo, por algum motivo, por alguma necessidade.

Schön (1992) em sua teoria incentiva um profissional mais ativo, autônomo, consciente em relação as suas opções. O processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos. No primeiro momento, o da surpresa: em que o profissional reflexivo permite-se ser surpreendido", no segundo momento, "pensa sobre o que e como foi surpreendido" e, em seguida, busca "compreender a razão por que foi surpreendido", em outro momento que o autor denomina como terceiro, "reformula o problema suscitado pela situação" e, no quarto momento, "efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese". Neste contexto, o profissional poderá desenvolver o processo de reflexão-na-ação. Para Schön, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação.

Assim sendo, o ensino prático, a educação num caráter permanente e a vida organizacional estão atravessados pela mesma linha horizontal, que num movimento espiral, se unem.

3ª Categoria: Articulação: integralidade e intersetorialidade, o caminho para os rompimentos.

A partir dos dados coletados no questionário, verificou-se que a articulação entre a integralidade e a intersetorialidade está diretamente ligada à possibilidade da organização da rede de atenção psicossocial, possibilitando a comunicação entre os serviços, minimizando os preconceitos e estigmas que possam ocorrer devido à falta de conhecimento e o distanciamento sobre a saúde mental.

Esse retrato fica evidenciado nos dados do questionário, ao buscarem as dificuldades da rede de atenção, os profissionais apontaram para a problemática do cuidado integral com 172,72% das respostas.

No momento das oficinas, a falta de integralidade na rede é reforçada nas respostas dos profissionais à questão de aprendizagem:

"Para construção da rede faz-se necessário que todos os componentes da RAPS (Rede de Atenção Psicossocial) compreendam quais são as funções que devem exercer de acordo com a portaria 3.088/11. Considerando que cada usuário é único, é de suma importância o fortalecimento dos laços familiares e dos serviços(...)". (Resposta da equipe ao caso 1)

E na discussão na oficina referente a situação de aprendizagem do caso 1, a necessidade da integralidade do cuidado e a articulação entre os serviços é reforçada com a

seguinte afirmativa:

"(...) esse circuito que engloba a informação, seja através do investimento, articulação e difusão, necessita de uma constante retroalimentação das experiências no que se refere a uma melhor integralidade dessa rede composta de diversos atores (...)". (Resposta da equipe ao caso 2)

Nessa perspectiva, Freire (1979) afirma que o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa compreender que o seu querer fazer se dá nessa realidade com outros homens, tão condicionado como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável.

Para Schön (2000), as pessoas que exercem uma profissão são diferentes entre si, em suas subespecialidades, nas experiências e nas perspectivas particulares que trazem para seu trabalho e em seus estilos de operação, no entanto, elas compartilham de um corpo de conhecimento profissional. Desse modo, o processo de conhecer na ação tem suas raízes no contexto social e institucionalizado, no qual compartilha uma comunidade.

Freire (2011) afirma que o conhecimento pode diminuir os danos quando se faz necessário lidar com os problemas, pois a partir daí é possível intervir na realidade e, dessa forma, ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Assim, a troca e a convivência com o outro são o que o autor chama de "escolha", "decisão" e "intervenção na realidade".

A pesquisa em voga evidencia que unicamente garantindo a integralidade e a intersetorialidade das políticas sociais e reduzindo a fragmentação entre os serviços será possível reduzir as problemáticas sociais, promovendo melhor assistência em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporcionou espaços de aprendizagem, de troca e de vivência entre gestores da rede de atenção através dos encontros de colegiados, que resultou na construção de um material organizativo para a rede de atenção do referido território. Possibilitou de igual modo a participação dos trabalhadores da rede de atenção nas oficinas de EPS, sensibilizando-os para o cuidado integral, e trazendo a reflexão-na-ação como preconiza Schön, sendo o espaço da oficina um facilitador para as discussões das dificuldades do cotidiano e colocando os trabalhadores como "atores principais" no processo de construção do conhecimento, pensando no cuidado ao usuário da Saúde Mental e provocando intervenções na prática.

A fim de documentar e ampliar a discussão sobre a política de EPS na rede de saúde mental, foi construído um documentário envolvendo ensino e serviço. Naquele, organizaram-se algumas fotos das oficinas de EP, contextualizando com os pensamentos dos teóricos: Paulo Freire e Donald Schön e a PEPS. Foram apresentados depoimentos de pessoas envolvidas nesse processo, a saber: a Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde, que falou da importância da interlocução: ensino e serviço e a PEPS; a Coordenação de Saúde Mental do município de Japeri, profissionais que participaram da oficina, representando alguns serviços, e o mais importante: o relato do representante dos usuários que participaram da mesa redonda, já que é principalmente por eles que se justifica a importância do presente estudo. Logo, após a defesa da dissertação, no início do primeiro semestre de 2016, foi proposto para os trabalhadores participantes da pesquisa a apresentação do documentário, fruto das reflexões na prática, e em seguida o material foi lançado na rede on-line (endereço eletrônico no youtube: <https://youtu.be/EbF1i5r9DnI>) com objetivo de divulgar a importância da PEPS e para o bem da popu-

larização da ciência.

É importante dizer também que a pesquisa foi apresentada no VI Congresso Internacional da Sociedade de Enfermagem de Saúde Mental subordinada ao tema: "A pessoa, a família, a comunidade e a Saúde Mental", que decorreu nos dias 9 e 10 de julho de 2015 em Ponta Delgada - Portugal e foi premiada, por ter demonstrado a importância da pesquisa-ação e por ter traçado um percurso metodológico de maneira adequada e consistente, contribuindo, assim, para reflexão em outras práticas em saúde mental.

Assim sendo, espera-se que o presente estudo, possa alcançar outros lugares, em um processo reflexivo e imerso em relação ao cuidado integral ao usuário e a importância da PNEP, dando destaque à Rede de Atenção Psicossocial.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.

100 - Especial, p. 899-919, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 14 de Outubro de 2014.

BRASIL. Secretaria Executiva. Secretaria de atenção à Saúde. Legislação em Saúde Mental: 1990-2004. Brasília, Ministério da Saúde, 2004.

_____. PORTARIA/GM Nº 3.088, DE 23 de Dezembro de 2011. Disponível em: www.saude.mg.gov.br. Acesso: 30 de Novembro de 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <http://bvsms.sade.gov.br>. Acesso: 30 de Novembro de 2013.

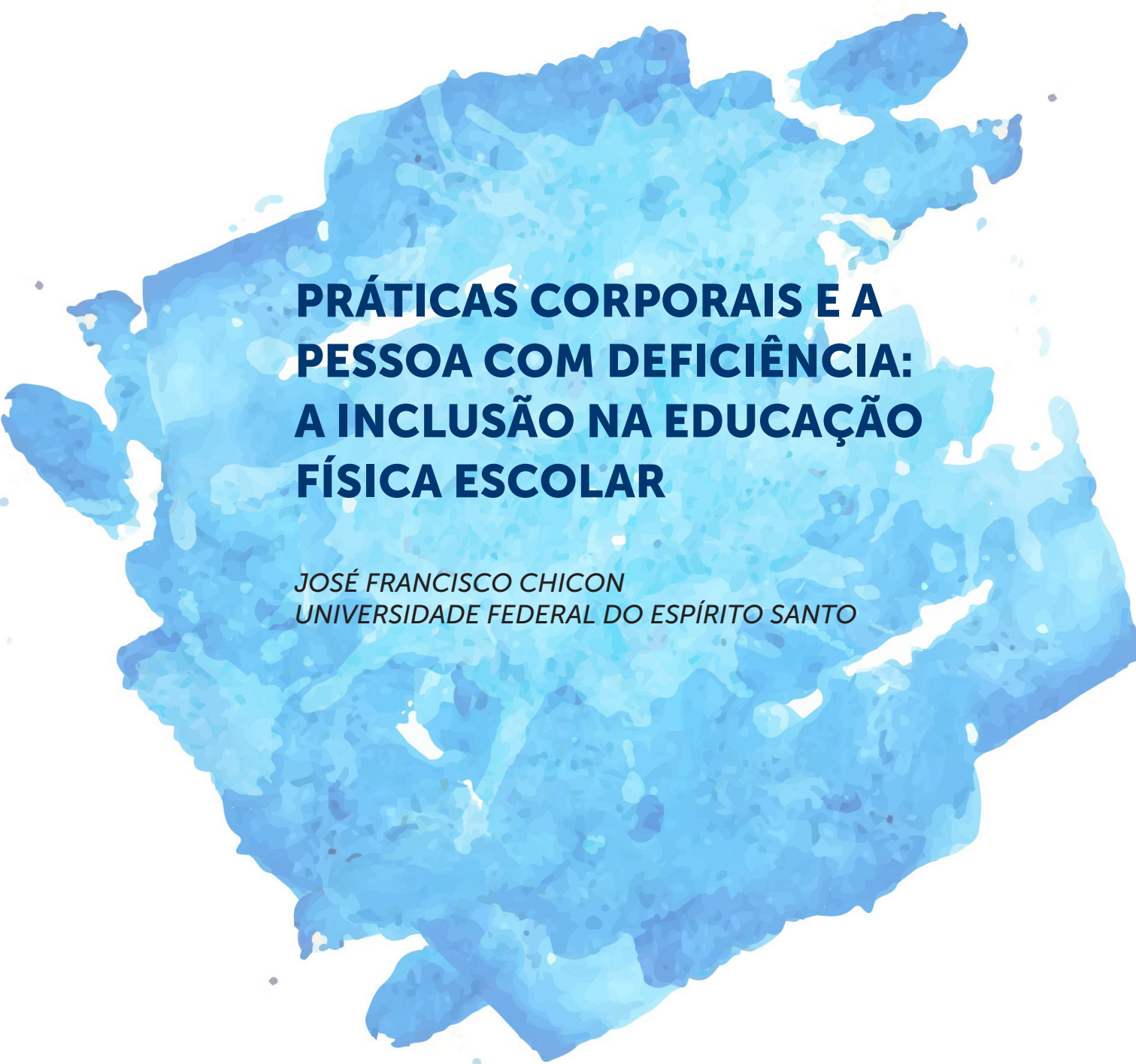
COSTA, T.D, CORTEZ, E.A. Continuous education in the context of psychosocial care: search convergent – care. Online braz j nurs [Internet]. 2013 Apr [cited 2015 Mar 21];12 (1):184-7. Available from: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/4007>

FREIRE, P. Educação e Mudança. Editora: Paz e Terra, 12ª edição, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora: Paz e Terra. 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D.A. Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2000



PRÁTICAS CORPORAIS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*JOSÉ FRANCISCO CHICON
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO*

RESUMO

O estudo objetiva promover uma intervenção pedagógica com professores de Educação Física e seus alunos público-alvo da Educação Especial, em contexto escolar inclusivo. Utiliza a pesquisa-ação como abordagem metodológica. Este estudo mostra que, as condições podem ser mudadas e as circunstâncias eliminadas para possibilitar aos alunos público-alvo da Educação Especial, um "vir-a-ser" que lhes permita participar ativamente da sociedade onde vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Práticas corporais. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O movimento de educação inclusiva destaca o desafio que se propõe à escola atual, qual seja, o atendimento de cada aluno dentro de sua especificidade em um ambiente de ensino comum. Apesar de todo o conhecimento acumulado, há carências de proposições capazes de contribuir para a superação de insistentes contradições socioeducativas, como a existência de crianças e jovens desassistidos pelo sistema nacional de ensino e questionáveis processos de escolarização aos quais são submetidos os alunos público-alvo da Educação Especial. A escola, em seu coletivo, deve se fortalecer, no sentido de encontrar os meios de atender às necessidades educacionais de TODOS os educandos. Este estudo vai ao encontro desses princípios do movimento de inclusão, ao propor como objetivo realizar uma intervenção pedagógica com professores de Educação Física e seus alunos público-alvo da Educação Especial, em contexto escolar inclusivo, descrevendo de forma minuciosa, os pormenores do processo ensino-aprendizagem desenvolvido.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo, articulado com os pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1992). O estudo foi realizado em uma escola regular de ensino do município de Vitória (ES), no turno matutino, com o pesquisador acompanhando um professor e uma professora de Educação Física, ao ministrarem aulas para as turmas do 6º e 4º ano respectivamente.

A turma do 6º ano era mista, com 35 alunos, sendo que uma das alunas era totalmente cega (14 anos). O conteúdo de ensino desenvolvido com essa turma foi à capoeira. As aulas eram realizadas em duas sessões semanais: uma sessão de cinquenta minutos e outra aula geminada com duração de 1h40min, as quartas e sextas-feiras. A turma do 4º ano era mista, com 30 alunos, sendo que um dos alunos apresentava a Síndrome de Down (10 anos). O conteúdo de ensino desenvolvido com essa turma foi: jogos, brinquedos e brincadeiras populares. As aulas eram realizadas em duas sessões semanais de cinquenta minutos de duração, as quartas e sextas-feiras. O planejamento de ensino era realizado todas as sextas-feiras, das 13 às 17 horas, na sala de Educação Física.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: videogravação, questionário aberto, entrevista semiestruturada, diário de campo e fotografias. O processo de intervenção ocorreu no período letivo de fevereiro a julho de 2003. Além do pesquisador, participou do processo de coleta de dados, dois estagiários do Curso de Educação Física da UFES.

Os dados foram compreendidos pela análise de conteúdos (BARDIN, 1994).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A política de uma educação para todos vem situar um novo momento histórico social e essa nova tendência inclusiva tem gerado divergências, limitações, possibilidades e novas formas de analisar e intervir no meio socioeducacional (PRIETO, 2003). A proposta em questão nos propicia mergulhar nas concepções, na ordem e desordem social e, principalmente, na organização e reorganização política dos direitos humanos. Assim, refletir sobre a escola inclusiva é repensar as questões relacionadas com os envolvidos no meio escolar.

Como professores, precisamos reconhecer que a terminologia escola inclusiva envolve questões referentes às relações estruturais e organizacionais das diversas esferas da sociedade, tanto macro como microcontextuais, tais como políticas educacionais, interações entre os indivíduos e, ainda, o enfrentamento das dimensões históricas subjacentes ao momento vivido (BAUMEL, 1998).

Para entender e usufruir o significado de uma escola para todos é preciso ter em consideração as condições construídas sócio-historicamente de uma sociedade que possui característica excludente e separatista, marcada pela busca da eficiência e pela competição que estigmatiza e segrega, portanto, que necessita ser transformada. Considerar as diferenças é imergir nos aspectos inerentes às relações humanas, é respeitar, aceitar e valorizar as limitações de cada um, tendo como indicativo a alteridade, pressuposto tanto teórico quanto metodológico da ação docente.

É necessário, portanto, reconhecer as diferenças, identificar que o movimento no espaço-tempo não é igual para todos e que todos têm direitos iguais e, ainda, compreender que devemos abandonar rótulos, classificações, conceitos e preconceitos que acabam sendo instalados e/ou formulados no coletivo social. Isso nos leva a refletir sobre o alicerce desse novo movimento socioeducacional que se institui, a inclusão, no qual o professor de Educação Física está inserido (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

Este estudo foi pensado para servir de subsídio para o processo de implantação de escolas inclusivas, focando, predominantemente, a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, buscamos aprofundar questões sobre o processo de formação continuada dos profissionais da educação responsabilizados por tal tarefa e sobre os processos didático-metodológicos que norteiam a prática inclusiva na escola, visando a contribuir com elementos que pudessem nortear-lhes as ações, constituindo-se em novas perspectivas de trabalho, novas ideias, novas formas de abordar e conceber o ensino.

A escola, para atender à diversidade dos grupos que a habitam, precisa compreender as especificidades da educação, sobretudo no que concerne à função social de promover o desenvolvimento e a transformação dos alunos, rumo ao aprimoramento do exercício da cidadania, no que se refere ao gozo de seus direitos e deveres. Um desenvolvimento e uma transformação que conservam a singularidade de cada sujeito, por respeitar ritmos próprios, valores e crenças oriundos de suas histórias.

Isso significa que a escola, além de suas metas gerais para todos os alunos, precisa ter metas para cada grupo, para cada aluno. Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o

social, coloca para os profissionais da escola, o desafio de articular ações de reflexão, de planejamento, de ensino, no sentido de promover o projeto educativo, de forma a atingir as necessidades educacionais de TODOS os alunos.

Sendo assim, o que se pôde acompanhar junto aos participantes do estudo durante o processo de intervenção foi que, questões específicas — pertinentes à participação de um aluno com síndrome de Down em turmas regulares do ensino fundamental, a título de exemplo — não se fizeram presentes desgarradas das dificuldades que os professores de Educação Física enfrentam para atender alunos público-alvo da Educação Especial. É importante, portanto, considerar as condições peculiares deflagradas por uma proposta de ensino inclusivo, mas sem perder de vista questões gerais, de fundo, que interferem no processo de escolarização pretendido.

A Educação Física Escolar que, há longo tempo, vem se baseando no modelo de esportivização, para traçar seu programa de ensino, tem priorizado a aptidão física e a competição em detrimento da sistematização/transmissão de conteúdos da cultura corporal. Isso tem contribuído para aumentar a distância da Educação Física de uma concepção de educação que valorize as relações humanas, a formação do sujeito autônomo, volitivo, crítico-reflexivo e criativo (SOARES et al., 1992).

Por mais adversas que possam parecer as condições de trabalho em nosso sistema de ensino, sua superação se dará à medida que nosso investimento sobre a escola aumente. É fundamental que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do exercício responsável da autonomia, com a autoria de projetos pedagógicos efetivos, pode sustentar a autoridade profissional do professor de Educação Física dentro da escola. A inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial é, nesse sentido, uma provocação que não pode ser ignorada (CHICON, 2005).

Identificamos na escola investigada — e os resultados da avaliação da prática pedagógica inclusiva também revelam e desvelam nos depoimentos dos profissionais da escola — a existência de uma inclusão excludente, ou seja, os alunos público-alvo da Educação Especial têm acesso à escola por meio da matrícula, no entanto sua permanência é muitas vezes desassistida quanto aos aspectos educacionais, não atingindo objetivos próprios à escola, como a apropriação dos conteúdos culturais transmitidos nas diferentes ciências e, muitas vezes, nem mesmo a tão anunciada e valorizada socialização, implicando o insucesso em seu processo de escolarização (CHICON, 2005).

Nesse sentido, escolas que apresentam características semelhantes às citadas, atendem à legislação, cumprem sua obrigação legal, realizam a matrícula, mas não cumprem o seu dever moral e ético de buscar os meios de educar a TODAS as crianças. Nesse aspecto, acreditamos que os profissionais da educação (ministro, secretários de Educação, diretores, pedagogos, professores e funcionários) têm uma grande parcela de responsabilidade na mudança desse processo.

Isso nos remete à importância da formação inicial e, principalmente, da formação continuada de professores. Nesse sentido, gostaríamos de destacar que consideramos o modelo da pesquisa-ação utilizado neste estudo como um dos modelos que vai ao encontro das perspectivas dos professores em relação à sua formação continuada, promovendo mudanças reais em sua atuação profissional, beneficiando a todos.

Assim, este estudo deixa claro para nós que a formação continuada de professores pre-

cisa ser valorizada e fortalecida como instrumento de qualificação do ensino e da inclusão. É exemplo concreto a ação desenvolvida pelo autor com a professora de Educação Física da escola investigada. Atuando nas mesmas condições objetivas de ensino que os professores tinham anteriormente ao processo de intervenção, porém com orientação, planejamento e estudo, a professora mostrou competência para realizar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na aula.

A seguir, apresentamos a título de exemplo, um episódio de aula que revela como o autor, a professora e os alunos interagiam para desenvolver o processo ensino-aprendizagem e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na aula.

EPISÓDIO 1

Na sala, a professora dá início à aula, solicitando aos alunos que tenham um caderno de Educação Física para registro da matéria, mas não esclarece sua importância para as aulas de Educação Física. Pede que façam as anotações da aula, enquanto não adquirirem o caderno, em uma folha de rascunho. A maioria dos alunos realiza o solicitado, outros não. A professora permanece uns cinco minutos nesse tema sem desenvolvê-lo, chama a atenção da turma e desloca-se pela sala. Os alunos começam a se dispersar, conversar, levantar da cadeira. Ela retoma a aula, falando sobre o processo de avaliação.

Nesse momento, Gilmar (aluno com síndrome de Down — nome fictício) levanta e se aproxima da professora que lhe dá atenção. Em seguida, ele senta-se à mesa da professora. Ela continua a aula perguntando para os alunos: "O que é pesquisa?". Nisso, Gilmar pega o giz e começa a escrever no quadro. Um colega se levanta da cadeira e tenta impedi-lo, mas não consegue. Ele então deixa a sala de aula e sai pelo corredor da escola. A professora observa e não se manifesta; permite que Gilmar faça o que bem entende, não impõe limite, não toma nenhuma atitude a respeito.

Enquanto Gilmar estava fora da sala, a professora continuou a aula falando sobre o sistema de avaliação, explicando aos alunos, de forma superficial, sem exemplos e interrompendo constantemente, tornando a apresentação monótona e enfadonha para os estudantes, que se mantinham nas carteiras, demonstrando desinteresse pelo assunto.

Gilmar retorna à sala e, apesar de não apresentar linguagem oral, ele parece compreender perfeitamente normas de conduta, mas precisa que alguém lhe ensine limites.

A professora demonstrou não ter voz ativa com os alunos na sala e muito menos com Gilmar que faz o que quer. Gilmar novamente deixou a sala de aula e entrou na sala ao lado, atrapalhando a aula da outra turma, sem que houvesse qualquer tipo de atitude da professora para impedi-lo ou inibir esse comportamento e, em seguida, desceu novamente para o primeiro pavimento. Esse parece ser um comportamento comum de Gilmar, aceito por todos na escola.

A professora continua o assunto, referindo-se à autoavaliação, mas novamente não consegue deixar claro para os alunos o que é essa forma de avaliação, porque, novamente foi interrompida. Gilmar retornou à sala, a professora dispensou-lhe atenção e, logo em seguida, saiu novamente. Desta vez, a professora tentou impedi-lo, chamando-o, mas não adiantou. Ela afirmava que ele não voltaria. O autor saiu para tentar convencê-lo a voltar para a sala de aula e percebeu que ele sai e volta sem nenhum propósito aparente, a não ser para chamar a atenção ou para se livrar da aula que parece não ter significado para ele.

Sabendo da importância do conteúdo de ensino dessa aula para o desenrolar da pro-

posta pedagógica, o autor solicitou à professora um espaço para perguntar aos alunos se haviam entendido o assunto. Enquanto isso, Gilmar empurrava um colega e começava a apagar o quadro, sem que a professora tomasse qualquer atitude. Os colegas reagiam, mas não encontravam eco na professora, que achava graça no comportamento de Gilmar. A professora havia perdido o controle sobre a turma.

O autor espera a professora passar a coordenação da aula para ele e, em seguida, solicita que todos voltem aos seus lugares, inclusive Gilmar. Como ele não se manifestou, o autor tomou-o pelo braço e o conduziu até o seu lugar. No caminho, ele empurrou uma colega e foi advertido pelo autor.

A aula é retomada pelo autor com as seguintes perguntas: "O que será ensinado nas aulas de Educação Física este ano? Qual o conteúdo de ensino?". Os alunos responderam: "Brincadeiras, futebol, xadrez, vôlei". Os alunos começaram a ganhar voz na sala e passaram a participar ativamente da aula.

Gilmar saiu do seu lugar e apoiou as mãos nos ombros da colega que estava sentada ao seu lado e começou a sacudi-la, deslocando a atenção da turma para ele. A professora foi para perto dele para impedi-lo. Ele deixou a colega. O autor continuou dialogando com a turma sem dar atenção ao caso. Gilmar voltou em direção às colegas e empurrou a cabeça de uma. A professora encontrava-se atrás dele, sem conseguir fazê-lo parar.

O autor novamente fez a mediação na situação, porque Gilmar estava atrapalhando os colegas a prestarem atenção à aula. Solicitou que Gilmar voltasse ao seu lugar. Como ele se recusava, teve que segurá-lo no braço e conduzi-lo de volta ao seu lugar. O autor então anuncia que todos estavam em seus lugares e que ele também deveria permanecer no seu lugar.

Os alunos ficaram observando atentos qual seria a atitude do autor com o comportamento de Gilmar. Caso não deixasse clara sua intenção e não agisse com a firmeza necessária, poderia abrir um precedente para que os outros alunos julgassem negativamente sua autoridade.

Retomando a aula com a turma imediatamente do ponto interrompido, o autor mal começou a falar e novamente teve que intervir com Gilmar que havia se levantado para empurrar a colega que estava sentada na cadeira. Desta vez, o autor usou de firmeza com Gilmar, segurando seu braço, verbalizou e mostrou para ele que todos os seus colegas estavam sentados e que ele também assim deveria permanecer. Ele fez um gesto com a mão sinalizando dar umas palmadas no autor, mas, não percebendo alteração na postura firme e decidida do autor, retornou a seu lugar sem que o autor precisasse segurar sua mão. Quando estava sentando na cadeira, ainda de maneira firme e segura, o autor solicitou aos alunos que respondessem se gostavam quando Gilmar empurrava e batia neles. Como resposta, todos disseram "Não". Então o autor procurou fazer Gilmar entender que ninguém na sala gostava do que ele estava fazendo, nem mesmo ele próprio. E perguntou se ele gostava que as pessoas batessem nele. Ele respondeu que não. Então, o autor orientou a turma para que reagissem aos empurrões do Gilmar segurando sua mão e dizendo para ele que não estavam gostando da atitude dele, porque Gilmar precisava saber que as pessoas não gostavam de ser maltratadas. Esclareceu que não precisavam bater nele, só segurar sua mão e dizer para ele que não gostava. Falou para a turma que mudar comportamento também é aprendizado, e se ele não sabe manifestar um comportamento adequado, ele precisa aprender.

Após essa conversa séria e firme, todos os alunos se acalmaram na sala, inclusive Gilmar, que não mais se levantou da carteira até o autor concluir o assunto com a turma. Isso mostra o nível de compreensão de Gilmar e o quanto ele precisa de alguém que o ajude na construção de noções de limite, para comportar-se de forma adequada nas diferentes situações do cotidiano.

Na aula expositiva, o autor solicitava o tempo todo a participação dos alunos, de forma que eles puderam atuar ativamente na aula.

Ao final da aula, o autor invocou a turma a reconhecer o comportamento adequado manifestado por Gilmar, solicitando que respondessem à pergunta em coro: "O comportamento de Gilmar de permanecer e prestar atenção na aula, de não empurrar ninguém foi legal ou não?" Turma: "Foi". Poucas pessoas responderam, então o autor chamou a atenção do grupo para a importância de reforçar comportamentos adequados realizados por Gilmar, para que ele compreenda o que é certo e o que é errado. A resposta na segunda tentativa foi maior por parte dos alunos. Esse é um processo que precisa ser construído com a turma e o educador precisa ser enfático para ajudar os alunos a compreenderem a importância de tratar um ao outro com respeito.

Após essa atitude do autor, era patente a expressão de alegria estampada na face de Gilmar. Ele parecia, naquele momento, reconhecer-se como sendo parte integrante do grupo.

O comportamento manifestado por Gilmar na aula, na presença do autor, revelava que um dos problemas que os professores apresentavam com ele ocorria pelo não estabelecimento de limites. Deixavam que ele fizesse o que queria, a hora em que bem entendesse.

O caso do Gilmar assemelha-se ao de "PETER" — criança com síndrome de Down, com nove anos, inserida em uma classe regular. Esse documentário foi exibido no programa "Sem Fronteiras", da TV Bandeirantes em 1992.

No documentário, nos primeiros quatro meses, Peter manifestava comportamentos agressivos, egocêntricos, inadequados às situações no processo ensino-aprendizagem. Ele agia assim porque ninguém reagia ao seu comportamento inadequado. Então ele o entendia como correto. A partir do momento em que os alunos e a professora foram orientados a evitar suas agressões e mostrar-lhe que

não gostavam de suas atitudes, passando a reforçar positivamente seus comportamentos adequados às diferentes situações, com elogios, a dar-lhe limites, Peter mudou e passou a ser reconhecido e aceito pelo grupo. Os alunos, por sua vez, passaram a ajudá-lo em suas dificuldades, mudando toda a história. Inclusive a professora, que não acreditava em seu potencial acadêmico, passou a acreditar e investir em sua capacidade, colhendo bons frutos no final. Peter aprendeu a ler e escrever.

O depoimento de uma das colegas de Peter e de sua professora, ao final do processo de um ano letivo, leva-nos a incitar a reflexão sobre o processo de inclusão:

Ele mudou porque nós mudamos. Nós mudamos porque pensamos diferente a respeito dele. Ele mudou porque nós o ajudamos. [...] ele nos ensinou a pensar e reagir a outros problemas (ESTUDANTE).

As crianças [...] aprenderam este ano a aceitar uma criança que não é como eles, que têm uma deficiência e que não terá um futuro como eles terão (PROFESSORA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, para promover a inclusão, não existe receita e a melhor forma está em a escola em seu conjunto se pensar e se avaliar em seu projeto educativo, atuando como uma “escola aprendente” que dá conta, na medida do possível, da sua realidade institucional, demonstrando sua capacidade de dar respostas aos problemas (ALARCÃO, 2001).

Um outro viés importante da inclusão, que precisamos considerar e reconhecer, e que está fortemente vinculado à conquista da parceria da turma para o processo de inclusão pelo professor, está no fato de que a inclusão passa pelo convívio interativo com o outro e com o rompimento de uma série de preconceitos cristalizados em nossa sociedade por um processo sócio-histórico e cultural, que só irá se consolidar na medida em que a nova geração for desafiada a aceitar, respeitar e conviver com as diferenças, exercitando, nessa interação, valores como: cooperação, companheirismo, acolhimento, participação, amizade, respeito à diversidade etc., pois, dessa forma, provavelmente no futuro, quando pensarem nas pessoas público-alvo da Educação Especial, visarão ao seu bem-estar, tomando providências para que alcancem, de fato, a cidadania.

A história nos ensina: se aprendemos a segregar, a discriminar, a odiar e a matar, podemos aprender também a ser solidários, a incluir, a respeitar as diferenças e a amar. Portanto, parafraseando Vygotsky (1991), tudo que existe no mundo humano foi construído sócio-historicamente, logo, todo conhecimento, nossas atitudes, a forma de cada sociedade interagir com o meio é uma construção cultural e, nesse sentido, pode ser desconstruída e novamente construída, com outra roupagem, com outra concepção que não a anterior, possibilitando aos seres humanos uma nova forma de estar e agir no mundo. E é com isso que contamos para desenvolvermos uma sociedade mais justa, mais solidária e plural, em que os valores humanos prevaleçam sobre os valores materiais.

Este estudo mostra, e nós acreditamos como Leontiev (1991), que as condições podem ser mudadas e as circunstâncias eliminadas para possibilitar aos alunos público-alvo da Educação Especial, um “vir-a-ser” que lhes permita participar ativamente da sociedade onde vivem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (Org.). Integrar/incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 33-44.

CHICON, José Francisco. Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos. 2005. 432 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios de desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-

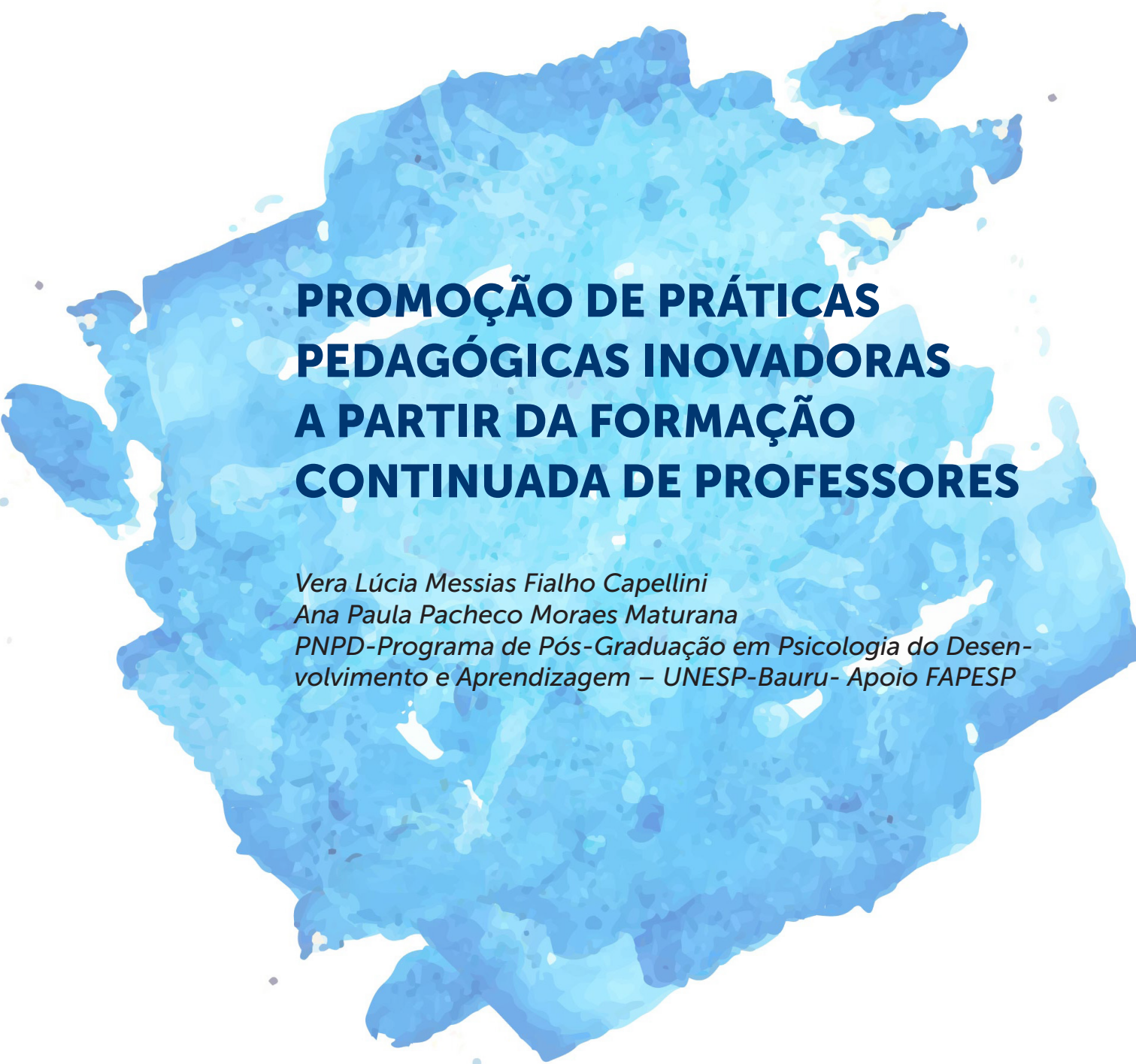
-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas, MG. Anais... Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 1 CD-ROM. GT 15.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

PNPD-Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – UNESP-Bauru- Apoio FAPESP

RESUMO

A aprendizagem de alunos com ou sem deficiência nas escolas públicas, não tem se apresentado de maneira satisfatória. Assim, esse trabalho objetivou relatar a experiência de formação continuada de professores e gestores na Comarca de Bauru e apresentá-la como um instrumento para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras para alunos com deficiência intelectual e múltipla. Utilizou-se como método, a pesquisa-ação-colaborativa, que resultou em contribuições para a troca de experiências entre os profissionais, atualização de conhecimentos, além de cursos que fomentaram importantes discussões sobre práticas pedagógicas utilizadas com o aluno com DI e DM.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 1998), o conceito de escola inclusiva implica em uma nova postura da escola, que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam à inclusão social e educacional de todos os alunos. No entanto, para oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes, a escola precisa formar seus professores, preparar-se, organizar-se, adaptar-se. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a maioria delas não têm conseguido mudar as práticas pedagógicas no interior da sala de aula (CAPELLINI; MENDES; RODRIGUES, 2003; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). É fato que a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência nas escolas públicas, não tem se apresentado de maneira satisfatória (FERREIRA, 2006; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; MENDES, et al. 2012). Acredita-se que os professores devem ser protagonistas de sua formação, podendo refletir sobre o contexto no qual estão inseridos e colocar em prática ações que de fato contemplem os objetivos da escola, que é promover o desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos os alunos na busca de uma educação emancipatória. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de formação continuada de professores e gestores na Comarca de Bauru e apresentá-la como um instrumento para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras para alunos com deficiência intelectual e múltipla.

MATERIAL E MÉTODOS

Visando alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizou-se a pesquisa-ação-colaborativa que, de acordo com Caro-Bruce (2000):

[...] é um processo de pesquisa no qual os participantes examinam sistematicamente suas próprias práticas educacionais usando técnicas de pesquisa, com o propósito de melhorar o desempenho dos estudantes, dos professores e de outros atores envolvidos (CARO-BRUCE, 2000, p.7).

Para Mendes (2007) e Jesus (2007; 2008) a utilização da pesquisa colaborativa permite ainda, solucionar problemas (administrativos, pedagógicos e até disciplinares) relaciona-

dos a inclusão escolar; proporcionar desenvolvimento profissional e pessoal para todos os envolvidos, bem como, produzir conhecimento sobre estratégias para favorecer o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos.

Local: o estudo foi realizado em escolas estaduais e municipais da região de Bauru, no interior do Estado de São Paulo, sendo 59 escolas estaduais e 19 escolas municipais. Como parte de um projeto maior intitulado “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”, que tem como objetivo a avaliação da existência e qualidade da oferta do serviço educacional especializado do município de Bauru e jurisdição, que está sendo subsidiado pela FAPESP, com o número do processo 2015/22397-5.

Tal projeto teve origem a partir da demandas de famílias de alunos PAEE que compareceram ao Ministério Público de Bauru/SP, buscando amparos legais, aos seus filhos com deficiências variadas, que não estariam, segundo eles, recebendo atendimento educacional especializado adequado nas escolas, na maioria, em que há falta de profissionais capacitados para atendê-los, além de outras carências, conforme registrado nos autos do inquérito civil nº 6029/13-9.1, pelo Dr. Lucas Pimentel de Oliveira, 13º Promotor de Justiça (CAPELLINI, 2016).

Participantes: participaram da pesquisa professores e equipe gestora e demais funcionários das escolas envolvidas (estadual e municipal).

Instrumentos: Foram aplicados questionários a todos os professores das redes municipal e estadual das escolas da região de Bauru-SP. O questionário continha questões referentes à caracterização dos participantes.

Coleta de dados: Os questionários foram entregues às escolas para que professores e gestores os respondessem. Após o preenchimento, recolheu-se os questionários nas escolas e iniciou-se a tabulação dos dados. Foram preparados aproximadamente 68.000 questionários distribuídos para 73 escolas (municipais e estaduais) de Bauru, Arealva e Avaí e três blocos do EJA/Bauru, totalizando 77 unidades escolares. Ao todo, das 77 unidades escolares, 72 devolveram os questionários preenchidos.

Análise de dados: Todos os questionários respondidos foram tabulados. Para as análises dos dados, utilizou-se um software para análise dos conteúdos documentais: ALCESTE. O ALCESTE é um software de Análise de Dados Textuais, que surgiu no CNRS (Centro Nacional Francês de Pesquisa Científica) com o apoio da ANVAR (Agência Nacional Francesa de Valorização à Pesquisa), adaptado para o MACINTOSH e PC pela empresa IMAGE, empresa especializada em matemática aplicada e desenvolvimento de software científico (MANUAL DA EMPRESA TARGETWARE, 2015).

Após o tratamento dos dados obtidos pelos questionários, ofertou-se dois cursos de formação continuada aos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de distintos, os cursos objetivaram aprofundar e discutir temas relacionados a

inclusão escolar dos alunos com DI e DM, contribuindo para a troca de experiências entre os profissionais e atualização de conhecimentos. Os cursos fomentaram importantes discussões sobre práticas pedagógicas utilizadas com o aluno com DI e DM.

A seguir uma breve descrição dos mesmos.

Primeiro curso:

A intenção do curso foi aprofundar e discutir a relevância do tema e contribuir com a formação continuada dos docentes que trabalham com alunos PAEE e se deparam com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. O curso foi aberto a todos que quisessem participar, com um total de 74 horas e na modalidade semipresencial. A participação foi voluntária e contou com 108 professores da rede estadual e municipal da comarca de Bauru. Teve como objetivos aferir conhecimentos sobre aspectos da educação especial e inclusiva, verificar o impacto do processo de formação na prática pedagógica, assim como descrever dificuldades e avanços vivenciados pelos participantes na organização e desenvolvimento da proposta pedagógica numa perspectiva inclusiva. Os conteúdos trabalhados versaram sobre os seguintes temas: Diversidade e cultura inclusiva; Gestão democrática e projeto pedagógico; Políticas Públicas; PEI e Ensino Colaborativo; Tecnologia Assistiva e recursos de apoio pedagógico; Desenvolvimento humano e família; Ética na profissão docente; Educação sexual para as pessoas com deficiência; Acessibilidade; Avaliação e Planejamento de Ensino para estudantes público Alvo da Educação Especial, além de dois workshops para a reflexão de estratégias para mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Os resultados das atividades realizadas ainda estão sendo analisados, mas a devolutiva dos cursistas por meio de uma avaliação final permitiu confirmar que o curso proporcionou ainda que de forma complementar, oportunidade dos participantes terem acesso aos conhecimentos e reflexões sobre o tema proposto.

Segundo curso:

A análise dos dados coletados na etapa anterior serviu de embasamento para o material de formação continuada. Sendo assim, após análise dos questionários, foi ofertada um curso de formação continuada a todos os professores das salas de recurso multifuncionais, na modalidade semipresencial com uma carga horária de 40 horas (16h presenciais e 24h de atividades de estudo não presenciais). Participaram deste curso 40 professores de educação especial, entre 32 professores das salas de recurso multifuncionais e oito professores itinerantes. Todos atuavam em escolas municipais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os objetivos do curso foram:

- Abordar conceitos atuais e reflexões sobre a prática do professor especialista em seus mais diversos aspectos;
- Estabelecer parceria de trabalho entre os professores das salas de recurso;
- Apresentar estratégias e ferramentas para fomentar práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual.

A participação dos professores foi por convocação e estes receberam certificados ao final do curso.

Em pesquisa de Maturana e Capellini (2017) sobre as representações de professores sobre a educação inclusiva e a importância de formação continuada, todos os 26 professo-

res participantes responderam afirmativamente sobre a importância da participação em cursos e seminários sobre a temática da inclusão escolar e apontaram como principais benefícios da participação a troca de experiências e a oportunidade de novos conhecimentos. Tal fato pode ser comprovado com esta pesquisa. A formação semipresencial propicia momentos de interação entre os participantes e debates sobre variadas questões, suscitando a troca de experiências entre os pares.

Outra questão de destaque foi o conteúdo disponibilizado nos cursos. De acordo com Maturana, et al (2016) os principais materiais instrucionais de cursos sobre alunos com deficiência intelectual oferecem pouca clareza sobre como deve ser o AEE para este aluno, além de transmitirem uma conceituação médica e simplista do que seria a deficiência intelectual. Nesse sentido, os dois cursos preocuparam-se em abordar além de características biológicas, características desenvolvimentais e sociais.

Conceituações que considerem a pluralidade do indivíduo auxiliam na elaboração de práticas inclusivas pelo professor e escola, pois os fazem refletir sobre características e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno real. Uma vez que considera esse aluno real, propostas inovadoras podem ser desenhadas e colocadas em prática pela equipe escolar, considerando as individualidades de cada aluno.

Para que de fato a efetivação da inclusão escolar seja alcançada, medidas peculiares são indispensáveis conforme ressaltam Stainback, S. e Stainback, W. (1999), Veríssimo (2001) e Glat et al. (2003), como a reformulação de todo o sistema educacional com currículo escolar e projetos pedagógicos flexíveis, com mudanças de natureza administrativas, organizacionais e pedagógicas, além de uma maior aproximação da família e das redes de apoio, assim como uma formação inicial e continuada que tenham estes princípios trabalhados, pois a crença na aprendizagem de todos os alunos deve ser o primeiro elemento de uma formação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Pensar sobre uma prática pedagógica que considere a singularidade de cada aluno incide diretamente em reflexões sobre o papel do próprio professor na escolarização dos alunos com deficiência. E ainda, este estudo, ainda em desenvolvimento, demonstrou a importância da Avaliação pedagógica centrada na capacidade do aluno, para o planejamento individualizado, tendo o currículo como referente. Além disso os professores precisam ao planejar o trabalho pedagógico considerar em primeiro lugar a capacidade do aluno ao aprender, lembrando que para isso é tão importante quanto a capacidade do professor, que é a de ensinar, considerando a intencionalidade. Assim, ao pensar sobre a própria prática, esses professores conseguiram ver-se como atores fundamentais da promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Inclusiva. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R. O que a comunidade quer saber sobre Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

_____. (2016). Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru. Projeto de Pesquisa apresentado

à FAPESP. São Paulo: FAPESP.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da Educação Inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARO-BRUCE, C. Action research facilitator's handbook. Wichita Falls, TX: National Staff Development Council, 2000.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo, 2006. p. 212-236.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. – Estudo Diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 30 out 2017.

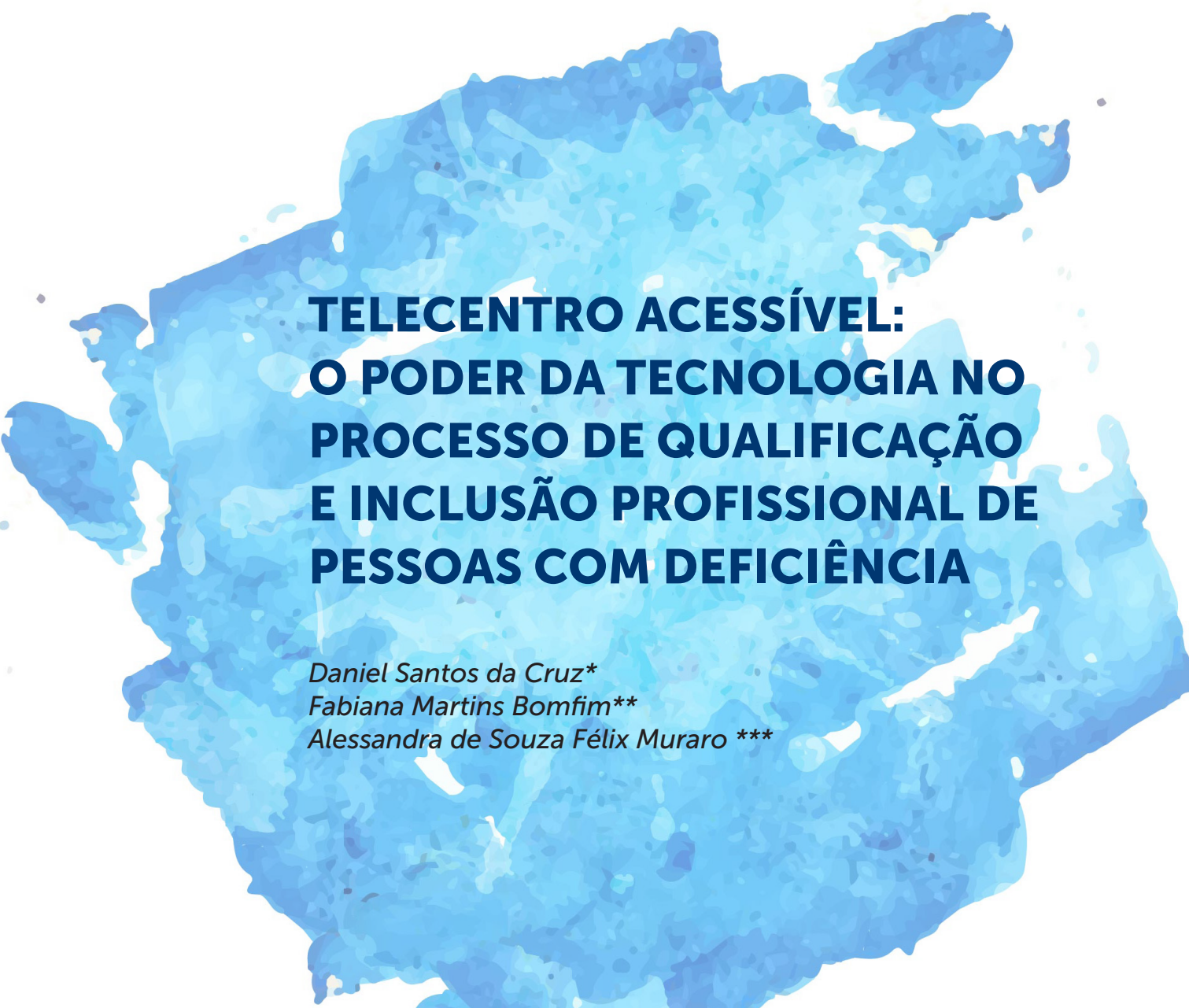
JESUS, D. M. de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D.M.; (Org.s). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007, p. 166-175.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. MATURANA, A. P. P. M. Análise de materiais de referência na área da deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. *Educere et Educare*, v. 11, n. 22. MATURANA, A. P. P. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Representações de professores sobre a educação inclusiva: sujeitos, desafios e formação. *Anais...Porto ICRE International Conference of Research in Education*, 2017.

MENDES, E. G; MARQUES, L. da C. e LOURENÇO, G.F. A abordagem colaborativa em pesquisa na educação Especial: aliando produção de conhecimento com formação e prestação de serviço. In: MENDES, E.G e ALMEIDA, M.A. (org.) *A pesquisa sobre Inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política, e formação*. (Coleção Inclusão escolar), v. 1. ABPEE, 2012.

MENDES, E. G. Projeto S.O.S. inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.

TARGETWARE. Manual sobre o uso do Alceste. 2015, disponível em <http://www.alces-tesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>



TELECENTRO ACESSÍVEL: O PODER DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO E INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Daniel Santos da Cruz**

*Fabiana Martins Bomfim***

*Alessandra de Souza Félix Muraro ****

* Docente no Telecentro Acessível da APAE - DF. Graduado em Pedagogia, Pós-graduado em Psicopedagogia, Técnico em Sistemas de Informação.

** Docente no Telecentro Acessível da APAE - DF. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Ensino Especial.

*** Docente no Telecentro Acessível da APAE - DF. Graduada em Pedagogia com habilitação em Ensino Especial e Séries Iniciais, Pós-graduada em Orientação Educacional

RESUMO

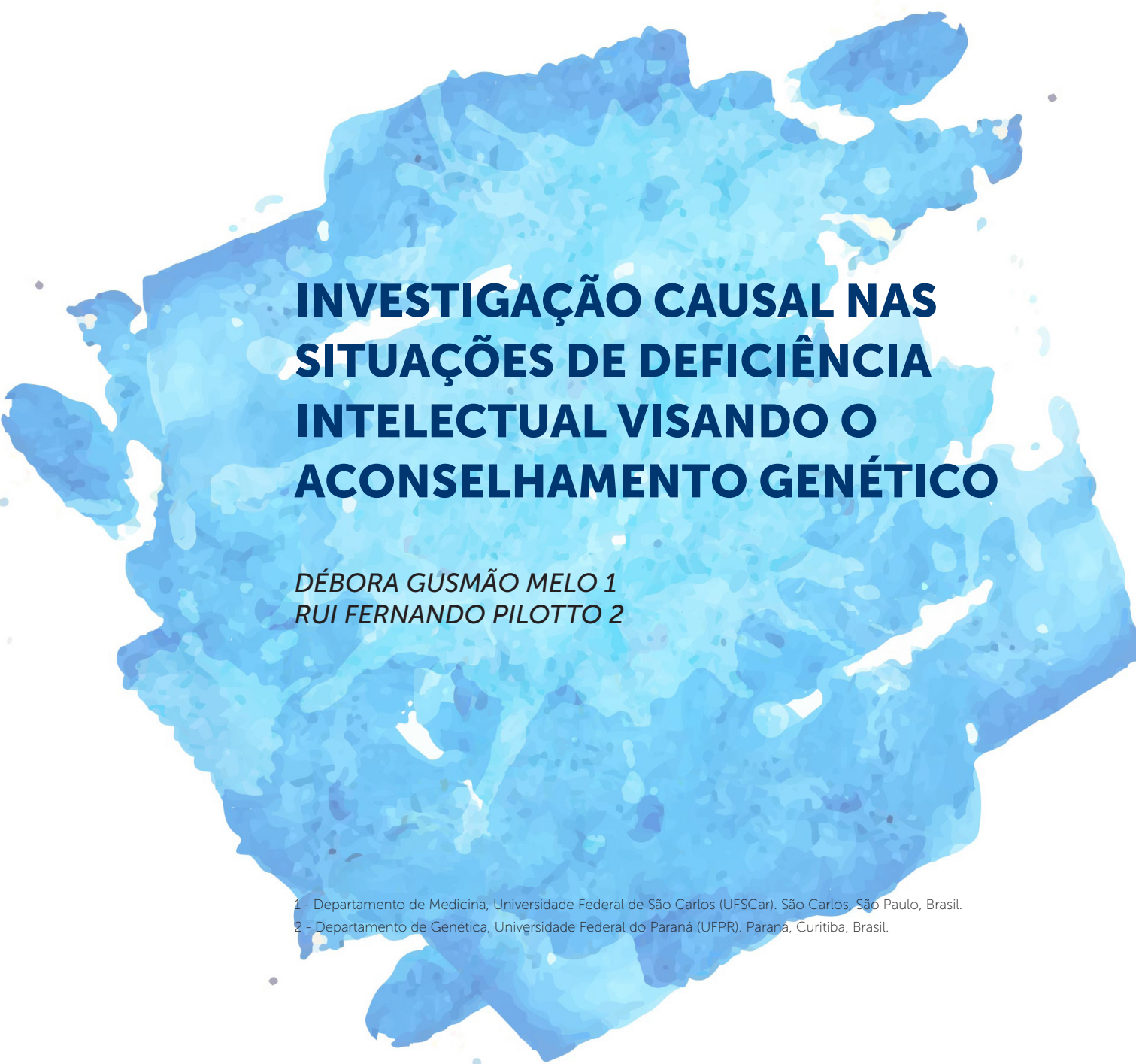
A tecnologia que está presente na vida das pessoas vem promovendo mudanças em todos os setores, rompendo barreiras, revelando talentos, ressignificando indústrias. No entanto, mesmo com a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que garante o direito do cidadão brasileiro com deficiência às ajudas técnicas, parte das pessoas ainda não tem acesso à tecnologia. Diante disso, em 2009, fundamentado decreto nº 5.296/2004, que versa sobre a prioridade de atendimento, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, foi criado o Telecentro Acessível da APAE-DF em parceria com o MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia), com objetivo de disponibilizar meios e instrumentos para viabilizar a inclusão social e digital de pessoas com deficiência, contribuindo para a aprendizagem, formação profissional e melhor posicionamento no mundo do trabalho.

Palavras chave: tecnologia; qualificação; acessível.

Nesse sentido, a tecnologia é um importante instrumento de nossa cultura e o acesso a ela permeia a inclusão e a interação com a sociedade contemporânea, como salienta Mary Pat Radabaugh: "Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis." (RADABAU-GH, 1993). Desde sua inauguração foram certificados aproximadamente 350 aprendentes, dentre alunos e funcionários da instituição e comunidade. O programa supera o simples manuseio de computadores, mostrando que além de operarem sistemas e pacotes de softwares para escritórios é possível trabalhar de forma autônoma e melhorar a qualidade de vida com a tecnologia. O programa dispõe de espaço físico acessível, adequado para cadeirantes, piso tátil, 20 computadores, impressora, fones, caixas de som, microfone, amplificador de som, projetor, lousa interativa. Conta também com ferramentas que atendem pessoas com deficiência visual, dispondo de sala multifuncional com impressora braile, leitor autônomo e computadores com o Sistema DOSVOX. No atendimento à clientela com baixa visão utiliza-se de: ampliador de caracteres, computador adaptado, software ampliador para Windows e teclado de contraste de cor com teclas ampliadas. Os cursos são ofertados gratuitamente para aprendizes das 4 unidades da APAE-DF e também para a comunidade. Para atender com eficiência o público diversificado, conta com professores capacitados num contexto de desenvolvimento social e técnico pedagógico, além de recursos como: internet, jogos e softwares educativos que tornam a aprendizagem mais atraente e podem ser executados na lousa interativa ou no próprio computador do aprendiz. O sucesso do Telecentro Acessível ao longo de 8 anos deve-se ao trabalho baseado no estímulo à criatividade, à pesquisa e à experimentação dos aprendizes como estratégia de conquista da autonomia, disseminando entre eles o espírito de colaboração e compartilhamento de conhecimento, possibilitando o aprendizado cotidiano do uso dos diferentes softwares e suas aplicações. Atualmente são atendidas 110 pessoas distribuídas em 11 turmas nos turnos matutino e vespertino dos seguintes cursos: Operador de sistema Windows, Informática para o trabalho, Sistema DOSVOX, Terceira Idade conectada e Web Arte. As atividades são construídas de acordo com os ritmos e estilos, respeitando a individualidade de cada aprendiz, a fim de desenvolver habilidades para organização

e formatação de textos, arquivos, pastas, planilhas e uso consciente das redes interativas e das diversas vertentes de entretenimento disponíveis na internet. A presença cada vez mais frequente de ferramentas tecnológicas impulsionou o Telecentro, enquanto polo de difusão da tecnologia, a realizar novos atendimentos, tais como: digitalização de arquivos e documentos (que resultou na criação de um curso de qualificação

com certificação) e uso de aplicações para celulares que visam o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, ampliação da comunicação e o uso prático no cotidiano. Constantes inovações são inerentes à educação e fundamentais para que as pessoas exerçam seu direito de cidadania em plenitude com o uso da tecnologia.



INVESTIGAÇÃO CAUSAL NAS SITUAÇÕES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL VISANDO O ACONSELHAMENTO GENÉTICO

*DÉBORA GUSMÃO MELO 1
RUI FERNANDO PILOTTO 2*

1 - Departamento de Medicina, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

2 - Departamento de Genética, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Paraná, Curitiba, Brasil.

RESUMO

Este trabalho objetiva examinar criticamente os principais achados de estudos sobre avaliação clínica e investigação causal nas situações de deficiência intelectual, considerando, que o estabelecimento de um diagnóstico etiológico permite o aconselhamento genético. Para isso, foi feita análise abrangente e não sistemática da literatura, com seleção de artigos relevantes, análise crítica e síntese dos principais resultados. As causas de deficiência intelectual foram didaticamente classificadas em ambientais e genéticas. Muitas das causas ambientais estão relacionadas a uma precária condição socioeconômica e ao acesso inadequado à assistência pré e perinatal; entre essas causas merece destaque o uso de álcool durante a gestação que é, possivelmente, a principal causa prevenível de deficiência intelectual. As causas ambientais de deficiência intelectual devem ser consideradas na história clínica, com identificação de fatores de risco pré, peri e pós-natais. A história familiar e os exames físico, dismorfológico e neurológico podem sugerir diagnósticos específicos e orientar a investigação. Para investigar causas genéticas, a análise cromossômica por microarray é indicada como teste de primeira linha, juntamente com a pesquisa de erros inatos do metabolismo e da síndrome do X-frágil. Exames de neuroimagem são importantes em indivíduos selecionados, assim como a investigação de outros genes localizados no cromossomo X. Há uma discussão emergente sobre o papel do sequenciamento completo do exoma nessa investigação. Observa-se que os índices de definição etiológica têm aumentado com a incorporação de novas tecnologias na investigação genética da deficiência intelectual. Independentemente do estabelecimento causal, pessoas com deficiência intelectual constituem um grupo heterogêneo de indivíduos com condições clínicas distintas. A abordagem deve ser interdisciplinar e intersetorial, considerar as diferentes demandas e permitir a construção de um plano terapêutico individualizado de acordo com as necessidades de saúde e educação mapeadas para cada indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Etiologia; Aconselhamento genético.

INTRODUÇÃO

Deficiência intelectual (DI) é um transtorno do desenvolvimento que inclui prejuízos nos domínios conceitual, social e prático, implicando déficits em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e pela experiência; e déficits em funções adaptativas que impedem o indivíduo de atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social (APA, 2014).

DI é um diagnóstico clínico presumível a partir dos cinco anos de idade, quando é possível mensurar adequadamente os déficits intelectuais e adaptativos. A expressão “atraso global do desenvolvimento” é tipicamente reservada para crianças mais novas, que não alcançam os marcos de desenvolvimento esperados, mas cuja gravidade dos déficits não pode ser avaliada de modo confiável (MOESCHLER et al., 2014; SROUR; SHEVELL, 2014).

DI tem prevalência global estimada entre 1 e 3%, sendo mais frequente no sexo masculino (MOESCHLER et al., 2014; SROUR; SHEVELL, 2014; MICLEA et al., 2015) e em países de baixa e média renda (SROUR; SHEVELL, 2014; GRANTHAM-MCGREGOR et al., 2007), onde as taxas costumam ser quase duas vezes maiores que nos países de alta renda (MAULIK et al., 2011). No Brasil, dados do Censo de 2010 indicam que 1,4% da população possui algum grau de DI.

Um dos benefícios de uma avaliação clínica adequada nas situações de DI é a possibilidade de estabelecer um diagnóstico etiológico e oferecer aconselhamento genético familiar. Nesse trabalho, abordamos a avaliação clínica de indivíduos com DI e discutimos a investigação causal da deficiência, visando o aconselhamento genético.

DESENVOLVIMENTO

O diagnóstico de DI é eminentemente clínico, baseado no reconhecimento de déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. Não existe um marcador biológico e os critérios diagnósticos mais comumente utilizados são aqueles estabelecidos pela "American Psychiatric Association", contidos no DSM-V (APA, 2014). Outros referenciais utilizados são os critérios da Organização Mundial de Saúde contidos na Classificação Internacional de Doenças (OMS, 2007) e da "American Association on Intellectual and Developmental Disabilities" (SCHALOCK et al., 2010).

Nas situações suspeitas de DI, deve ser feito diagnóstico diferencial com outros transtornos específicos do desenvolvimento que podem cursar com baixo rendimento escolar, como o transtorno do espectro do autismo, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem específicos, como a dislexia e a discalculia (APA, 2014; KATZ; LAZCANO-PONCE, 2008).

O diagnóstico causal (ou etiológico) da DI envolve a compreensão da ação combinada de fatores causais biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. Esse é um dos aspectos importantes na atenção à saúde dos indivíduos, pois pode ajudar no manejo do deficiente, além de permitir o estabelecimento do risco de recorrência e a realização do aconselhamento genético (MOESCHLER et al., 2014; SRIVASTAVA; SCHWARTZ, 2014; FLORE; MILUNSKY, 2012; SCHALOCK et al., 2010; GOLDENBERG; SAUGIER-VEBER, 2010; KATZ; LAZCANO-PONCE, 2008).

A causa da DI está intimamente relacionada com o grau da deficiência. Nas situações de DI leve, que são as mais frequentes, a origem costuma ser multifatorial, ou seja, fatores ambientais, como o estado nutricional e variáveis socioculturais, somam-se a fatores biológicos que interferem na herdabilidade da inteligência, resultando em déficits intelectuais e adaptativos leves. À medida que a gravidade da DI aumenta, o componente biológico assume papel mais relevante na etiologia da deficiência (VERLOES et al., 2012; GOLDENBERG; SAUGIER-VEBER, 2010).

Uma maneira didática de organizar as causas de DI é classificá-las em pré-natais, perinatais e pós-natais (VERLOES et al., 2012; KATZ; LAZCANO-PONCE, 2008). A Tabela 1 resume, didaticamente, as principais causas de DI, considerando esse critério temporal. O processo de desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central explica suas diversas fases de vulnerabilidade, que se estendem da vida intrauterina à vida pós-natal (GRANTHAM-MCGREGOR et al., 2007; THOMPSON; NELSON, 2001), como pode ser visto na Figura 1.

Tabela 1. Principais causas de DI nos períodos pré, peri e pós-natal.

Período	Tipo	Exemplos
Pré-natal	Síndromes	Síndromes cromossômicas – por exemplo,

(até 22 semanas completas de gestação)	genéticas	trissomia do cromossomo 21.
		Síndromes de microdeleção ou microduplicação – por exemplo, síndrome de DiGeorge (microdeleção 22q11.2).
		Síndromes monogênicas – por exemplo, síndrome do X-Frágil ou síndrome de Rett.
		Erros inatos do Metabolismo (EIM) – por exemplo, fenilcetonúria.
	Malformações do Sistema Nervoso Central	Hidrocefalia.
		Meningomielocoele.
		Holoprosencefalia.
	Exposição a teratógenos	Desordens do espectro alcoólico fetal.
		Síndrome congênita do vírus Zika.
		Síndrome da rubéola congênita.

Perinatal (a partir de 22 semanas completas de gestação até sete dias completos após o nascimento)	Final da gravidez	Condições maternas que levam a sofrimento fetal prolongado intraútero (por exemplo, eclampsia).
	Durante o trabalho de parto	Trabalho de parto com sofrimento fetal prolongado.
		Asfixia ou trauma ao nascimento.
	Primeiros sete dias de vida	Icterícia grave.
		Hipoglicemia.
		Septicemia.
Pós-natal (a partir do oitavo dia de nascimento)	Infecciosa	Infecções no cérebro, como encefalite e meningite bacterianas.
	Traumática	Traumatismo cranioencefálico.
	Sociocultural	Desnutrição grave e prolongada.
		Sub-estimulação severa.

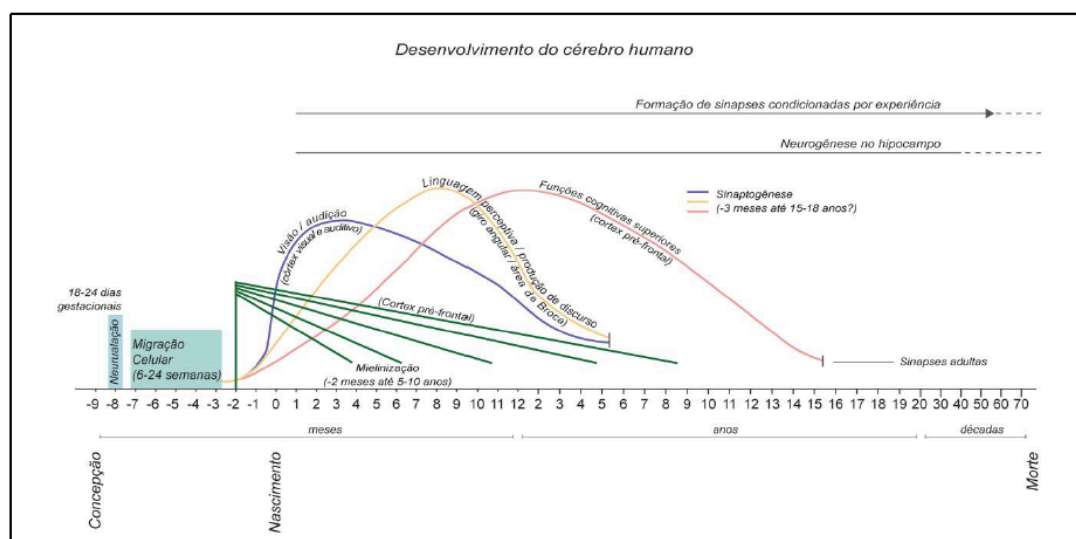


Figura 1. Cronologia do desenvolvimento cerebral humano. Figura adaptada de THOMPSON; NELSON, 2001.

Lesões que acometem o encéfalo durante seu desenvolvimento antes, durante ou imediatamente após o nascimento, podem afetar a habilidade da criança de controlar sua musculatura, comprometendo postura e movimento, o que caracteriza clinicamente a paralisia cerebral. As desordens motoras típicas da paralisia cerebral são geralmente acompanhadas por crises convulsivas e alterações na cognição, comunicação e comportamento. Paralisia cerebral é uma condição heterogênea em relação à etiologia, manifestações clínicas e evolução e, embora a encefalopatia hipóxico-isquêmica secundária à injúria continue sendo uma das causas mais prevalentes de paralisia cerebral, estima-se que haja fatores genéticos envolvidos em cerca de 30% dos casos (NELSON; BLAIR, 2015; FAHEY et al., 2017).

É importante observar na Tabela 1, que tanto no período pré-natal, quanto nos períodos peri e pós-natal, há causas de DI que são totalmente evitáveis como exposição a teratógenos, infecções congênitas e muitas das situações de hipóxia perinatal (HUANG et al., 2016). Via de regra, quanto maior o componente ambiental na etiologia da DI, mais esta pode ser prevenida. Assim, outra maneira bastante didática de organizar as causas de DI é classificá-las em causas ambientais e causas genéticas (MICLEA et al., 2015; VERLOES et al., 2012; KATZ; LAZCANO-PONCE, 2008). É um erro, obviamente, visualizar fatores ambientais e genéticos como mutuamente excludentes. A análise da influência relativa de fatores genéticos e ambientais na etiologia da DI facilita uma abordagem prática, embora genes e ambiente sejam componentes inseparáveis e complementares na vida real.

Causas ambientais

Causas ambientais são aquelas nas quais um fator extrínseco interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central. Muitas das causas ambientais de DI estão relacionadas a uma precária condição socioeconômica e ao acesso inadequado à assistência pré e perinatal (HUANG et al., 2016). A falta de imunização e a desnutrição também podem determinar a ocorrência de complicações clínicas, como meningoencefalites, que podem resultar em DI. É principalmente em função das causas ambientais que se observa maior prevalência de DI em países de baixa e média renda (GRANTHAM-MCGREGOR et al., 2007).

Entre as causas ambientais, merece destaque o uso de álcool durante a gestação que é, possivelmente, a principal causa prevenível de DI (CHOKROBORTY-HOQUE et al., 2014; MAY et al., 2014). Admite-se que baixos níveis de exposição pré-natal podem afetar negativamente o desenvolvimento embrionário e, nesse sentido, a recomendação da Organização Mundial de Saúde é que as mulheres se abstenham completamente do uso de álcool durante toda a gravidez (MORENO, 2017).

Causas genéticas

São conhecidas cerca de 3.700 doenças genéticas que possuem DI como parte do seu fenótipo, incluindo-se algumas síndromes bastante raras e outras comuns e facilmente reconhecíveis, como a trissomia do cromossomo 21. Acredita-se que etiologia genética esteja implicada em 25 a 50% das situações de DI (VERLOES et al., 2012; SROUR; SHEVELL, 2014; MICLEA et al., 2015).

Alterações cromossômicas são a causa genética mais comum de DI, sendo responsáveis por cerca de 25% de todos os casos, com destaque para trissomia do 21. Microdeleções e microduplicações (anomalias cromossômicas estruturais menores que 5Mb) também são frequentes e, coletivamente, ocupam a segunda posição entre as cromossomopatias (MICLEA et al., 2015).

Doenças monogênicas são responsáveis por cerca de 10 a 15% dos casos e, entre elas, destaca-se a síndrome do X-Frágil, responsável por aproximadamente 5% dos casos (MICLEA et al., 2015). A distorção de gênero na prevalência de DI é atribuída à presença de mais de 90 genes de DI (isolada ou sindrômica) localizados no cromossomo X e cujas alterações são mais evidentes em meninos, sendo o gene da síndrome do X-Frágil (FMR1) o mais frequentemente mutado (MOESCHLER et al., 2014; FLORE; MILUNSKY, 2012; MEFFORD et al., 2012).

Os erros inatos do metabolismo (EIM), um grupo de doenças compreende mais de 700 distúrbios metabólicos hereditários, transmitidos em sua maioria de forma autossômica recessiva, também se situam entre as principais causas genéticas de DI (MOESCHLER et al., 2014; VAN KARNEBEEK et al., 2014). Por fim, deve-se considerar as alterações de morfogênese cerebral, que podem ter etiologia genética, multifatorial ou ambiental. Durante avaliação clínica, diante da presença de malformações encefálicas, é importante identificar se estas são isoladas ou compõem um quadro sindrômico, o que terá relevância para o aconselhamento genético (GANESHAN; DAS, 2008).

Investigação etiológica da DI

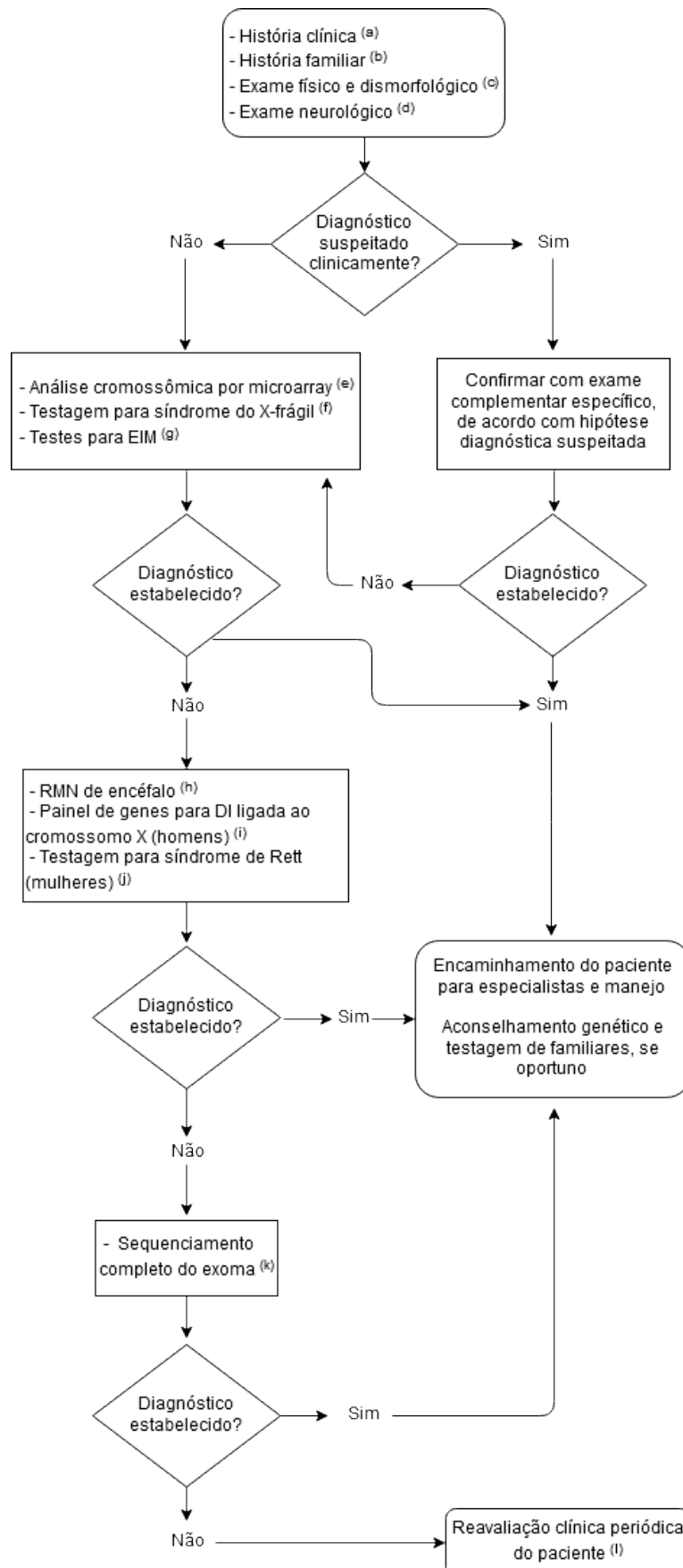
Embora o diagnóstico etiológico da DI não permita a reversão da deficiência, geralmente é útil para gestão da doença e manejo da dinâmica familiar. Para os profissionais de saúde, a busca pelo diagnóstico etiológico nos casos de DI é um desafio a ser enfrentado, pois muitas síndromes genéticas possuem medidas antecipatórias de cuidado disponíveis, o que facilita o seguimento clínico do paciente, especialmente na atenção primária à saúde, evitando a realização de exames complementares desnecessários e promovendo o acesso a protocolos de pesquisa e tratamento. Para as famílias, existem benefícios relacionados ao estabelecimento de um diagnóstico causal específico, incluindo o esclarecimento da etiologia, do prognóstico, do mecanismo genético envolvido, dos riscos de recorrência e das opções de tratamento (MOESCHLER et al., 2014). Um diagnóstico etiológico também pode ajudar na aceitação da DI e facilitar o intercâmbio com outros pais e grupos de apoio (MAKELA et al., 2009; YANES et al., 2016).

Muitas vezes, o reconhecimento da etiologia da DI em um paciente em particular é difícil, por se tratar de um grupo de condições clínicas complexas com fatores etiológicos distintos, simultaneamente envolvidos, dificultando, inclusive, a determinação de quais são os fatores primários e os secundários que corroboram com a deficiência. O diagnóstico etiológico da DI é feito, geralmente, em cerca de 30 a 60% dos pacientes (VERLOES et al., 2012; GUPTA; KABRA, 2014). As frequências das categorias diagnósticas são muito variáveis, em função de diferenças nas amostras estudadas em relação aos

critérios de seleção dos pacientes, do grau da DI, dos protocolos de estudos utilizados e dos avanços diagnósticos ao longo do tempo. Observa-se que com o desenvolvimento de novas tecnologias para investigação das causas genéticas de DI, os índices de definição

de diagnóstico etiológico têm aumentado (HELSMOORTEL et al., 2015). No sentido de racionalizar a investigação etiológica da DI, apresentamos um fluxograma (Figura 2), baseado nas melhores evidências disponíveis no momento (MITHYANTHA et al., 2017, O'BYRNE et al., 2016, MOESCHLER et al., 2014, MEFFORD et al., 2012).

Figura 2. Fluxograma de investigação causal de DI.



Aconselhamento genético nas situações de DI

Aconselhamento genético é definido como um processo de comunicação que cuida dos problemas humanos associados à ocorrência ou recorrência de doenças genéticas e defeitos congênitos em uma

família (FRASER, 1974). Uma das situações mais comuns, na qual está indicada a realização de aconselhamento genético, é quando a família possui um ou mais membros com DI (GOLDENBERG; SAUGIER-VEBER, 2010). Seguindo-se o fluxograma de investigação etiológica apresentado na Figura 2, as principais causas ambientais e genéticas de DI devem ser identificadas.

Ademais, é possível que a investigação etiológica de uma situação de DI resulte no diagnóstico de uma doença genética rara, em relação a qual um profissional de saúde não especialista em genética pode não ter familiaridade. Nesse sentido, alguns portais na Internet sobre doenças genéticas raras são úteis, com destaque para o site ORPHANET ("The portal for rare diseases and orphan drugs", <http://www.orpha.net/>) e o OMIM ("Online Mendelian Inheritance in Man", <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/omim>).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da complexidade do cuidado integral à saúde do indivíduo com DI, o trabalho em equipe interdisciplinar e intersetorial é fundamental para a eficácia do tratamento, que deve incluir medidas de promoção, prevenção terciária e reabilitação. Independentemente do estabelecimento de um diagnóstico causal, é imprescindível salientar que pessoas com DI constituem um grupo heterogêneo, que reúne, em uma mesma condição clínica, indivíduos com doenças distintas e vários problemas de saúde associados. Por conseguinte, as ações de saúde voltadas para esse segmento devem considerar um mosaico de diferentes demandas e permitir a construção de um plano terapêutico individualizado de acordo com as necessidades de saúde e educação mapeadas para cada indivíduo, proporcionando melhor qualidade de vida e de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5. Porto Alegre: Artmed; 2014. p. 33-59.

CHOKROBORTY-HOQUE, A.; ALBERRY, B.; SINGH, S.M. Exploring the complexity of intellectual disability in fetal alcohol spectrum disorders. *Front Pediatr*, v. 2, p. 90, 2014.

FAHEY, M.C.; MACLENNAN, A.H.; KRETZSCHMAR, D.; GECZ, J.; KRUEER, M.C. The genetic basis of cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol*, v. 59, n. 5, p. 462-469, 2017.

FLORE, L.A.; MILUNSKY, J.M. Updates in the genetic evaluation of the child with global developmental delay or intellectual disability. *Semin Pediatr Neurol*, v. 19, n. 4, p. 173-180, 2012.

FRASER, F.C. Genetic counseling. *Am J Hum Genet*, v. 26, n. 5, p. 636-661, 1974.

GANESHAN, D.; DAS, K. Congenital malformations of the brain. *Br J Hosp Med (Lond)*, v. 69, n. 11, p. 640-646, 2008.

GOLDENBERG, A.; SAUGIER-VEBER, P. Genetics of mental retardation. *Pathol Biol (Pa-*

ris), v. 58, n. 5, p. 331-342, 2010.

GRANTHAM-MCGREGOR, S.; CHEUNG, Y.B.; CUETO, S.; GLEWWE, P.; RICHTER, L.; STRUPP, B. et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, v. 369, n. 9555, p. 60-70, 2007.

GUPTA, N.; KABRA, M. Approach to the diagnosis of developmental delay - the changing scenario. *Indian J Med Res*, v. 139, n. 1, p. 4-6, 2014.

HELSMOORTEL, C.; VANDEWEYER, G.; ORDOUKHANIAN, P.; VAN NIEUWERBURGH, F.; VAN DER AA, N.; KOOY, R.F. Challenges and opportunities in the investigation of unexplained

intellectual disability using family-based whole-exome sequencing. *Clin Genet*, v. 88, n. 2, p. 140-148, 2015.

HUANG, J.; ZHU, T.; QU, Y.; MU, D. Prenatal, Perinatal and Neonatal Risk Factors for Intellectual Disability: A Systemic Review and Meta-Analysis. *PLoS One*, v. 11, n. 4, p. e0153655, 2016.

KATZ, G.; LAZCANO-PONCE, E. Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Publica Mex*, v. 50, n. Suppl 2, p. 132-141, 2008.

MAKELA, N.L.; BIRCH, P.H.; FRIEDMAN, J.M.; MARRA, C.A. Parental perceived value of a diagnosis for intellectual disability (ID): a qualitative comparison of families with and without a diagnosis for their child's ID. *Am J Med Genet A*, v. 149A, n. 11, p. 2393-2402, 2009.

MAULIK, P.K.; MASCARENHAS, M.N.; MATHERS, C.D.; DUA, T.; SAXENA, S. Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population-based studies. *Res Dev Disabil*, v. 32, n. 2, p. 419-436, 2011.

MAY, P.A.; BAETE, A.; RUSSO, J.; ELLIOTT, A.J.; BLANKENSHIP, J.; KALBERG, W.O. et al. Prevalence and characteristics of fetal alcohol spectrum disorders. *Pediatrics*, v. 134, n. 5, p. 855-866, 2014.

MEFFORD, H.C.; BATSHAW, M.L.; HOFFMAN, E.P. Genomics, intellectual disability, and autism. *N Engl J Med*, v. 366, n. 8, p. 733-743, 2012.

MICLEA, D.; PECA, L.; CUZMICI, Z.; POP, I.V. Genetic testing in patients with global developmental delay / intellectual disabilities. A review. *Clujul Med*, v. 88, n. 3, p. 288-292, 2015.

MITHYANTHA, R.; KNEEN, R.; MCCANN, E.; GLADSTONE, M. Current evidence-based recommendations on investigating children with global developmental delay. *Arch Dis Child*, v. 102, n. 11, p. 1071-1076, 2017.

MOESCHLER, J.; SHEVELL, M.; COMMITTEE ON GENETICS. Comprehensive evaluation of the child with intellectual disability or global developmental delays. *Pediatrics*, v. 134, n. 3, p. e903-918, 2014.

MORENO, M.A. Prenatal Alcohol Exposure - No Safe Amount. *JAMA Pediatr*, v. 171, n. 8, p. 820, 2017.

NELSON, K.B.; BLAIR, E. Prenatal Factors in Singletons with Cerebral Palsy Born at or near Term. *N Engl J Med*, v. 373, n. 10, p. 946-953, 2015.

O'BYRNE, J.J.; LYNCH, S.A.; TREACY, E.P. et al. Unexplained developmental delay/learning disability: guidelines for best practice protocol for first line assessment and genetic/metabolic/radiological investigations. *Ir J Med Sci*, v. 185, n. 1, p. 241-248, 2016.

OMS, Organização Mundial da Saúde. CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Tradução Centro Colaborador da OMS para

Classificação de Doenças em Português. 10a rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2007.

SCHALOCK, R.L.; BORTHWICK-DUFFY, S.A.; BRADLEY, V.J.; BUNTINX, W.H.E.; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M. et al. Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. 11 ed. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010. 259p.

SROUR, M.; SHEVELL, M. Genetics and the investigation of developmental delay/intellectual disability. Arch Dis Child, v. 99, n. 3, p. 386-389, 2014.

THOMPSON, R.A.; NELSON, C.A. Developmental science and the media. Early brain development. Am Psychol, v. 56, n. 1, p. 5-15, 2001.

VAN KARNEBEEK, C.D.; SHEVELL, M.; ZSCHOCKE, J.; MOESCHLER, J.B.; STOCKLER, S. The metabolic evaluation of the child with an intellectual developmental disorder: diagnostic algorithm for identification of treatable causes and new digital resource. Mol Genet Metab, v. 111, n. 4, p. 428-438, 2014.

VERLOES, A.; HÉRON, D.; BILLETTE DE VILLEMEUR, T.; AFENJAR, A.; BAUMANN, C.; BAH-BUISSON, N. et al. Diagnostic investigations for an unexplained developmental disability. Arch Pediatr, v. 19, n. 2, p. 194-207, 2012.

YANES, T.; HUMPHREYS, L.; MCINERNEY-LEO, A.; BIESECKER, B. Factors Associated with Parental Adaptation to Children with an Undiagnosed Medical Condition. J Genet Couns, v. 26, n. 4, p. 829-840, 2016.



CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*PROFA. DRA. SABRINA MAZO D’AFFONSECA
Laboratório de Análise e Prevenção da Violência – Laprev,
Departamento de Psicologia, Universidade Federal
de São Carlos -UFSCar*

RESUMO

As pessoas com deficiência, quando comparadas aos seus pares sem deficiência, estão mais vulneráveis a sofrer violência. Parte dessa vulnerabilidade se deve a fatores de risco relacionados à pobreza, moradia precária ou falta de moradia, ao isolamento social, às questões de gênero e às doenças física e mental associadas à deficiência. Embora não existam dados oficiais no Brasil sobre a prevalência desse fenômeno, estatísticas do disque 100 indicam números alarmantes nos últimos anos (em média 8344 casos por ano). A maioria dos casos denunciados refere-se à negligência (abandono, alimentação, amparo, higiene, medicamentos/assistência à saúde), com membros familiares (pais, mães, irmãos e filhos) sendo os agressores mais comuns. Tal quadro sinaliza a necessidade de ações para prevenção da violência à pessoas com deficiência, a qual deve iniciar com mudanças relativas à visão da pessoa com deficiência na sociedade, além de garantia de acesso a serviços e suporte para o deficiente e sua família.

PALAVRAS-CHAVE: VIOLÊNCIA; DEFICIÊNCIA; PREVENÇÃO

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a atenção dos pesquisadores, profissionais e da sociedade em geral tem se voltado para situações de violência. Há diferentes contextos nos quais o comportamento violento pode se manifestar (em zonas de conflito, no trânsito, nas escolas, nas ruas etc.), sendo que ao longo das últimas décadas tem se aumentado a conscientização dos episódios de violência que ocorrem no ambiente familiar, entre um membro familiar ou que exerce a função de pai e mãe, mesmo sem laços de sangue (BARSTED, 1998). Tal contexto acarreta uma maior preocupação, pois está cercado cercado por um muro de silêncio e pela dificuldade em se identificar e prevenir. A violência, definida como “O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultarem lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG ET AL., 2002), é um problema social grave, complexo, multideterminado que produz várias vítimas e causa sequelas no desenvolvimento físico, social e emocional dos envolvidos. Ela acomete com maior frequência mulheres, crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência (BRASIL, 2002). Ao longo dos últimos anos, tem sido cada vez mais comum o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são vulneráveis a sofrer violência de diferentes tipos, o que demanda a necessidade de compreender esse fenômeno para que ações preventivas possam ser realizadas. O presente trabalho objetiva refletir sobre os fatores de risco e proteção que tornam as pessoas com deficiência mais vulneráveis e caracterizar a violência sofrida por esse público.

DESENVOLVIMENTO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, ao redor do mundo, mais de um bilhão de pessoas convivem com alguma forma de deficiência, sendo que cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis (OMS, 2011). Considera-se pessoa com deficiência as que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou senso-

rial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, da OMS - Decreto nº 6.949/2009).

De acordo com o relatório mundial da OMS (2011), estima-se que, nos próximos anos, a deficiência será uma preocupação ainda maior, visto que sua incidência tem aumentado, por um lado, devido ao envelhecimento das populações e ao risco maior de deficiência na população de mais idade, e, por outro lado, pelo aumento global de doenças crônicas (por exemplo, diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e distúrbios mentais).

Vale destacar que as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Esse quadro se deve à falta de acesso igualitário à assistência médica, educação, e oportunidades de emprego dessa população. Ou seja, ainda é comum uma parcela considerável dessa população não receber os serviços necessários pela barreira de acesso à saúde, educação, emprego, transporte e informação, além de sofrerem exclusão das atividades da vida cotidiana. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades e países mais pobres (OMS, 2011).

O quadro apresentado anteriormente sinaliza fatores de risco que tornam essa população mais vulnerável a sofrerem violência, em especial àqueles relacionados à pobreza, moradia precária ou falta de moradia, ao isolamento social, às questões de gênero e às doenças física e mental associadas à deficiência. De acordo com Williams (2003), o indivíduo com qualquer tipo de deficiência, encontra-se em uma posição de grande vulnerabilidade em relação às pessoas sem deficiências, sendo marcante a assimetria das relações de poder na interação entre ambos. Buscando compreender o aumento do risco das pessoas com deficiência serem vítimas de violência, Strickler (2001) enumera nove fatores: (1) dependência significativamente maior de outras pessoas para cuidados em longo prazo do que para seus correspondentes não deficientes; (2) percepção de ausência de poder tanto pela vítima quanto pelo agressor; (3) percepção, pelo agressor, de menor risco de ser descoberto e punido; (4) os relatos das vítimas deficientes obtêm menor credibilidade; (5) menor conhecimento pela vítima do que é adequado ou inadequado em termos de sexualidade; (6) isolamento social, o que pode aumentar do risco de ser manipulado por outros; (7) potencial para desamparo e vulnerabilidade em locais públicos, (8) valores e atitudes mantidas por profissionais na área de educação especial em relação à integração, sem considerar a capacidade do indivíduo de autoproteção; e (9) dependência econômica da maioria dos indivíduos com deficiência intelectual.

De acordo com Guge e Maio (s/d), a caracterização da violência em relação à pessoa com deficiência é a mesma de outras áreas sociais e dizem respeito à: (1) violência institucional e estrutural do Estado quando não promove os direitos assegurados na Constituição e nas leis; (2) violência familiar, traduzida em negligência, maus tratos físicos e psicológicos e exploração sexual e financeira; (3) violência gerada pela falta de informação e pela ignorância de leis que asseguram e protegem direitos; (4) violência perpetrada pela omissão de profissionais de atendimento assistencial e de saúde que não notificam ou denunciam casos de negligência e maus tratos e; (5) violência social consubstanciada no não reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direito. Essas diferentes formas de violações precisam ser consideradas e ponderadas. Contudo, o presente trabalho terá como foco principal a violência física, psicológica, sexual e a negligência perpe-

trada contra a pessoa com deficiência.

As tentativas de caracterizar a violência contra pessoas com deficiência comumente partem da perspectiva de dados subestimados, seja devido à noção de que um número considerável de violações não é identificado e/ou denunciado, ou pela probabilidade de impunidade dos agressores, pelo medo de denunciar, pela falta de conhecimento de leis de proteção ou mesmo pelas crenças equivocada de inferioridade e desvalorização da pessoa.

Duas revisões sistemáticas de literatura e meta-análises a respeito da prevalência dos casos de violência de pessoas adultas (HUGHES ET AL, 2012) e crianças e adolescentes (JONES ET AL, 2012) com violência, destacaram a carência de estudos que abordem essa temática e lacunas e limitações nos estudos existentes em algumas regiões do mundo, particularmente países em desenvolvimento. Hughes et al (2012) apontam que adultos com deficiência tem um risco 1,5 vezes maior de sofrer violência quando comparado aos pares sem deficiência, sendo aqueles com deficiências intelectuais e mentais aproximadamente 4 vezes mais vulneráveis a experienciar essas situações. Já Jones et al (2012) aponta que crianças com deficiência tem uma probabilidade 3,7 vezes maior de sofrer violência de qualquer tipo do que seus pares; em relação a violência física a probabilidade é 3,6 vezes maior; e violência sexual, 2,9 vezes maior. Assim como no estudo de Hughes et al (2012), crianças com deficiência intelectual e mental são as mais vulneráveis especialmente a violência sexual, com probabilidade 4,6 vezes maior do que seus pares. Em relação ao gênero, verifica-se que mulheres e meninas com deficiência são particularmente vulneráveis a abusos (OMS, 2011).

No Brasil, não existem dados oficiais sobre a magnitude do problema da violência contra pessoas com deficiência (BRASIL, 2002), o que pode contribuir para formação de mitos e preconceitos acerca das características da pessoa com deficiência e do tratamento que recebem (MONTONI, 2004). Em um levantamento realizado pelo Disque 100 do governo Federal, verifica-se um aumento expressivo do número de denúncias ao longo dos anos. Em 2011 houve 2979 denúncias contra pessoas com deficiência, que saltou para 8354 em 2012 e 11391 em 2013. Após esse ano houve uma diminuição nos casos, com 8614 em 2014, número que aumentou em 2015, passando a 9656 e com uma pequena queda em 2016, registrando 9011 casos. Em 2017, os dados apurados até junho indicam um total de 5868 casos (<http://www.sdh.gov.br/disque100/balanco-2017-1>). Quanto ao tipo de violência mais praticado contra pessoas com deficiência no ano de 2016, os dados obtidos pelo Disque 100 (<http://www.sdh.gov.br/disque100/balanco-2017-1>) indicam a negligência como o mais prevalente (39,6%, n=6497). Ela pode ser caracterizada pela recusa de dar a alimentação e medicamentos apropriados, pela falta de cuidados pessoais e de higiene, omissão em seguir as prescrições médicas, ou mesmo em oferecer cuidados apropriados (<http://www.wrcev.ca/get-the-facts/persons-with-disabilities/>). Em segundo lugar está o abuso psicológico (23,88%, n=4.025), caracterizado pelos excessos verbais, intimidação, isolamento social, privações emocionais, a proibição/impedimento de tomada de decisões próprias e ameaças em relação a familiares e pessoas próximas ao indivíduo. Em seguida encontra-se o abuso físico (16,8%, n=2883) no qual há a ocorrência de agressões, tratamento rude, emprego exagerado de restrições, excesso de medicamentos e reclusão (<http://www.wrcev.ca/get-the-facts/persons-with-disabilities/>). O abuso financeiro/econômico e a violência patrimonial ocorreram em 14,4% (n=2474), o

qual se refere à recusa de deixar a pessoa dispor e decidir sobre seus recursos e situações de abuso financeiro (<http://www.wrcev.ca/get-the-facts/persons-with-disabilities/>). Outros tipos de violações, entre eles a exploração sexual ocorre com a recusa do reconhecimento sexual da mulher, do não oferecimento de informações ou educação sexual, como o controle de natalidade, sexo não desejado, agressões e esterilização forçada, teve uma prevalência de 7,4% (n=1269). A concentração maior das violações (25%) estava entre 18 e 30 anos, seguido de 41 a 50 anos (21%) e 31 a 40 anos (21%). Idades entre 51 e 60 anos somaram 18%, acima de 60 anos, 2%; e de 0 a 17 anos, 1%. Em 54% dos casos as vítimas tinham deficiência mental, 16% intelectual, 23% física, 5% visual e 3% auditiva. Considerando a relação do suspeito com a vítima, verifica-se que a maioria dos casos (75%) ocorreu entre membros da família (irmãos, mães, pais e filhos) e na residência da vítima (69%). De acordo com Williams (2003), é marcante a assimetria das relações de poder na interação entre a pessoa com e sem deficiência, sendo frequente essa situação nos casos de abuso. Além disso, após a ocorrência do abuso, verifica-se que as pessoas com deficiência têm mais dificuldade em acessar serviços e obter a intervenção da polícia, proteção jurídica ou cuidados preventivos, seja por problemas de locomoção ou de comunicação (GOMES, 2015). Se a violação não é reconhecida nem denunciada, a invisibilidade se perpetua e aumenta a probabilidade de uma nova vitimização. No entanto, mesmo quando os casos são identificados, há dificuldades por parte das instituições em reconhecer os direitos das pessoas com deficiência e as especificidades de suas violações (BRASIL, 2008), somado ao descrédito quanto ao testemunho da vítima sobre o ocorrido. Cumpre destacar que a crença da vítima a respeito das alternativas para impedir o abuso e controlar o que acontece a ela também pode contribuir para que a violência seja encoberta (MONTONI, 2004).

Logo, a prevenção parte de mudanças sociais a respeito da visão da pessoa com deficiência; ao fortalecimento dos vínculos familiares; a garantia de acesso a serviços e suportes necessários tanto às pessoas com deficiência quanto à família; e ao ensino de estratégias de prevenção. Ademais, os profissionais devem ser treinados a identificar sinais de abuso e negligência nessa população e recomenda-se desenvolver trabalho em rede para garantir o atendimento mais eficaz e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência estão mais vulneráveis a sofrer alguma forma de abuso ou negligência. Parte dessa vulnerabilidade pode ser atribuída a cultura de exclusão desta população, pelas dificuldades dos cuidadores em lidar com as demandas e especificidades dos cuidados necessários, pela sobrecarga dos cuidadores, pelas dificuldades de se proteger/escapar e denunciar o abuso, e pelo descrédito do relato da vítima com deficiência. Além disso, somam-se os fatores de risco relacionados à pobreza, falta de acesso a serviços e invisibilidade social. A falta de dados consistentes sobre a incidência de abuso e negligência em pessoas com deficiência representa a maior barreira para planejar, implementar e avaliar programas preventivos para esta população. Logo, a prevenção parte de mudanças sociais a respeito da visão da pessoa com deficiência na sociedade; na garantia de acesso a serviços e suportes necessários; ao ensino de estratégias de prevenção; e treinamento dos profissionais para identificar sinais de abuso e negligência nessa população.

REFERÊNCIAS

BARSTED, L.L. Uma vida sem violência é um direito nosso. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

BRASIL (2002). Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço / Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. HUGHES, KAREN; BELLIS, MARK A.; JONES, LISA; WOOD, SARA; BATES, GEOFF; ECKLEY, LINDSAY; McCOY, ELLIE; MIKTON, CHRISTOPHER; SHAKEASPEARE, TOM; OFFICER, ALANA. Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*, Volume 379, No. 9826, p1621–1629, 28 Abril 2012. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61851-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61851-5) JONES L, BELLIS MA, WOOD S, HUGHES K, MCCOY E, ECKLEY L, BATES G, MIKTON C, SHAKESPEARE T, OFFICER A. Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*. 2012 Sep 8;380(9845):899-907. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60692-8. Epub 2012 Jul 12.

KRUG, E.G.; DAHLBERG, L.L.; MERCY, J.A.; ZWI, A.B. & LOZANO, R. World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002.

MONTONI, R. Caracterização da violência contra pessoas com deficiências no município de São Carlos. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [WORLD HEALTH ORGANIZATION] World Report on disability. World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. 334 p.

STRICKLER, H. L. Interaction Between Family Violence and Mental Retardation. *Family Violence*, 39, pp. 461-471, 2001. WILLIAMS, L.C.A. Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 141-154, 2003.

An abstract, organic shape composed of various shades of blue, ranging from light sky blue to deep navy blue. The texture is reminiscent of watercolor paint or a digital brushstroke, with soft, blended edges and internal variations in color intensity. It occupies the central portion of the page, serving as a background for the title and author information.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MIRYAM BONADIU PELOSI
Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

O Projeto TO Brincando utiliza a Tecnologia Assistiva para favorecer a realização de atividades de leitura, escrita, matemática e de lazer com mais autonomia e independência por crianças com deficiência intelectual. Já produziu a adaptação de 40 jogos físicos, seis livros de história, 30 jogos virtuais e mais de 1500 atividades que foram divulgadas na internet.

PALAVRAS-CHAVE: jogos e brinquedos; aprendizagem; terapia ocupacional.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade primordial para o desenvolvimento de todas as crianças. As brincadeiras dão prazer às crianças e as estimulam a fazer mais, repetir, experimentar e aprender com suas experiências (FERLAND, 2006). Contudo, crianças com dificuldades motoras, visuais, auditivas, cognitivas, emocionais, sociais ou comunicativas podem necessitar de apoio ou da introdução de recursos, metodologias, estratégias ou práticas de Tecnologia Assistiva para favorecer o seu brincar (PELOSI, 2009).

Os terapeutas ocupacionais são profissionais que contribuem para a participação efetiva das crianças, para que elas possam se beneficiar das oportunidades de experimentação, aprendizagem e interação durante jogos e brincadeiras (AOTA, 2014), e com trabalhos colaborativos com profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Pedagogia e Informática podem buscar estratégias que favoreçam o aprendizado, a participação e a comunicação em um ambiente lúdico.

No trabalho com crianças com deficiência intelectual, a compreensão das demandas cognitivas, que incluem as habilidades de percepção, atenção, memória, orientação, representação mental, solução de problemas e linguagem, pode ser suportada por recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, possibilitando a execução com mais autonomia e independência (COOK; POLGAR, 2012).

O objetivo deste trabalho é apresentar as ações do Projeto TO Brincando, desenvolvido no Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que utiliza a Tecnologia Assistiva para favorecer mais participação e autonomia no brincar e na realização de atividades de leitura, escrita e matemática de crianças com deficiência intelectual.

MATERIAL E MÉTODOS

Relato de experiência das ações interdisciplinares da equipe composta por professores e alunos das áreas de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Ciência da Computação na execução de adaptações de jogos, brinquedos e atividades de apoio ao processo de aprendizado da leitura, escrita e matemática, para crianças com deficiência intelectual, utilizando para isso recursos, estratégias e práticas de Tecnologia Assistiva.

RESULTADOS

O projeto TO Brincando foi criado em 2012, no Departamento de Terapia Ocupacional

da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como um projeto de pesquisa, ensino, assistência e extensão, envolvendo as áreas de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Pedagogia, desde o início do projeto, e Ciência da Computação, a partir de 2016.

A criação do projeto aconteceu por demanda da sociedade civil, representada pelo Movimento Down, movimento de ação social, que trouxe para a universidade questionamentos sobre brinquedos e brincadeiras adaptados e recursos de Tecnologia Assistiva para crianças com deficiência intelectual.

O projeto teve apoio do Movimento Down e financiamento dos Correios e da Petrobras, no período de 2013 a 2015, dos Editais Pibex, de 2013 a 2016, e do Edital Profaex, em 2017, na concessão de bolsas de extensão para os alunos participantes.

Período de 2012 a 2014

No período de 2012 a 2014, o projeto teve o objetivo principal de desenvolver e disseminar conhecimento acerca do brincar adaptado para crianças com deficiência. Os objetivos específicos incluíram: a) catalogar brinquedos e brincadeiras considerando as habilidades trabalhadas, as diferentes estratégias de facilitação e as sugestões de adaptação; b) produzir material instrucional sobre atividades lúdicas para ser disponibilizado para familiares e profissionais; e c) capacitar famílias e profissionais da Saúde e da Educação sobre as possibilidades de uso de brinquedos adaptados para as crianças com deficiência.

Para isso, o grupo desenvolveu e realizou: adaptações físicas no jogo; simplificação de regras e de sua escrita com símbolos; descreveu outras maneiras de jogar; desenvolveu recursos de Comunicação Alternativa, como pranchas de comunicação, que permitiram a participação de crianças com dificuldades de fala; e elaborou atividades pedagógicas e materiais de apoio para o aprendizado dos conceitos apresentados nos diferentes jogos.

O trabalho de análise e a adaptação dos brinquedos foram desenvolvidos da seguinte maneira: uma reunião semanal de 4 horas de duração, com toda a equipe, composta por duas pesquisadoras da área de Terapia Ocupacional da UFRJ, duas mestrandas, uma terapeuta ocupacional mestranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação e uma pedagoga, mestranda em Educação na área de Comunicação Alternativa, além de três estagiárias graduandas do curso de Terapia Ocupacional da mesma universidade. Além dos encontros semanais com todo o grupo, outros encontros foram realizados com subgrupos de trabalho, ao longo da semana.

Os três primeiros brinquedos analisados serviram como balizadores para o desenvolvimento da dinâmica de trabalho, a divisão de tarefas, a experimentação de materiais para serem utilizados nas adaptações de acesso, a forma de apresentação das atividades elaboradas, a responsabilidade de cada membro da equipe e o tempo necessário para finalização do conjunto de adaptações para cada brinquedo.

Os jogos adaptados posteriormente incluíram materiais de apoio ao conteúdo trabalhado em cada jogo, além de novos jogos e atividades com o objetivo de auxiliar na sistematizar dos conceitos pertencentes a cada jogo. Para o “Pizzaria Maluca”, por exemplo, foram elaboradas 50 atividades, tendo como temática os alimentos. Foram construídas atividades sobre sua origem, formas de comercialização e utilização dos ingredientes da pizza na culinária. Atividades que utilizaram como símbolos as fotografias, os símbolos pictográficos, os objetos concretos e as palavras, em brincadeiras de pareamento entre

símbolos pictográficos e fotografias, e correspondência desses com palavras.

Os materiais para a matemática estabeleceram desafios de contar os alimentos presentes na pizza, e brincadeiras de classificação de ingredientes doces ou salgados, de origem vegetal ou animal, e até mesmo de produtos comestíveis e não comestíveis nas fatias de pizza.

As atividades de leitura e escrita também envolveram esses temas, acrescidos dos alimentos saudáveis e não saudáveis. O trabalho desses conceitos contou com a preparação de atividades de pintar, ligar e marcar, recortar e colar, escrever e compor a partir de figuras. Na elaboração dessas atividades, foram utilizados vários softwares: Comunicar com Símbolos, Invento;

Boardmaker; Gerador de pranchas dos símbolos ARASAAC e o AraWord. Os enunciados das atividades foram construídos com pictogramas, para facilitar a compreensão da tarefa pela criança.

Com o objetivo de apoiar o jogo e a realização das atividades pedagógicas, foram desenvolvidas pranchas de comunicação em papel, para comunicadores e dispositivos móveis, e confeccionadas regras simplificadas, apoiadas com símbolos pictográficos.

Para as sugestões de outras maneiras de brincar e para as adaptações realizadas, foram construídas fichas explicativas que foram postadas na Plataforma Movimento Down, no site do projeto e na página do TO Brincando no Facebook.

Recursos como computadores, sorteadores, comunicadores e dispositivos móveis apoiaram a realização das brincadeiras, favorecendo a comunicação, a socialização, o respeito às regras, estimulando a criatividade e fortalecendo a autoconfiança.

Ao término dos dois primeiros anos do projeto, o acervo era composto de 40 jogos adaptados, entre eles "Pizzaria Maluca", "Cara a Cara", "Memória", "Floresta Encantada", "Pula Macaco", "Comprando Certo", "Tapa Certo", "Corrida dos Bichos", "Quebra Gelo", "Olho Vivo", "Boca Rica", entre outros. As adaptações geraram 950 atividades relacionadas aos jogos trabalhados.

Recursos de Tecnologia Assistiva como sorteadores, computadores, tablets, suportes para a organização das peças dos jogos, dados aumentados, pinos de fácil preensão e com velcro para fixar nos tabuleiros, cartas com maior contraste, ampliadas e plastificadas, regras com texto simples e apoiado com símbolos, bases para fixação de jogos com pouca estabilidade, plano inclinado, pranchas de comunicação e símbolos soltos como apoio à comunicação durante o jogo, entre outros recursos, facilitaram o acesso aos jogos elaborados. Metodologias e práticas de Tecnologia Assistiva possibilitaram a criação de outras maneiras de jogar, a simplificação de regras e a utilização de material de apoio para dar suporte aos conceitos necessários para a participação no jogo.

Todo o material desenvolvido foi reunido em um Caderno de Atividades com orientações para as famílias e brincadeiras para as crianças, e um Guia para profissionais da Saúde e da Educação com o detalhamento das sugestões. As publicações foram distribuídas gratuitamente na forma impressa, e disponibilizadas on-line no site do Movimento Down (www.movimentodown.org.br).

As atividades criadas foram disponibilizadas no portal do Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional da UFRJ (www.portalassistiva.com.br) e postadas na página do projeto no Facebook.

Período de 2014 a 2016

No período de 2014 a 2016, o Projeto TO Brincando manteve seu objetivo principal de desenvolver e disseminar conhecimento acerca do brincar adaptado para crianças com deficiência, mas seus objetivos específicos concentraram-se na criação e adaptação de atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, a habilidade metalinguística, que envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e, de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua, além de ampliar o vocabulário dos livros trabalhados.

Com estes objetivos, o grupo desenvolveu jogos, brincadeiras, músicas e atividades baseados nos livros da Coleção Estrelinha 1, da autora Sônia Junqueira, da Editora Todo Livro. Ao todo, foram utilizados seis livros, sendo o primeiro o O pato e o sapo, seguido de O macaco e a mola, O galo maluco, A foca famosa, O peru de peruca e Regina e o mágico.

Dentre o material produzido, foram elaborados jogos, para serem utilizados individualmente ou em grupo, com conteúdo escrito, e outros apenas com informações visuais e auditivas, respeitando o vocabulário de cada livro, acrescido do vocabulário ampliado, selecionado pelo grupo de pesquisadores. O vocabulário selecionado para o livro O pato e o sapo respeitava a estrutura consoante-vogal-consoante que compõe as palavras regulares.

As atividades desenvolvidas buscaram transmitir a informação de forma simples, objetiva e organizada, com o uso de palavras curtas e poucas dificuldades ortográficas. Todas foram elaboradas em papel branco, com fonte Arial, em tamanho superior a 16 pontos, na cor preta, e com letras maiúsculas. Posteriormente, foram impressas, recortadas, plastificadas e fixadas em suas cartelas com velcro adesivo, com o objetivo de prolongar a conservação das peças.

Os jogos podiam ter um ou mais objetivos, e o primeiro que foi elaborado envolvia o reconhecimento de sons de meios de transporte, animais e objetos da casa em uma brincadeira chamada “Que som é esse?”, seguido pelo jogo sobre o nome dos objetos, com o intuito de trabalhar o conceito de “palavra”. Atividades relacionadas à segmentação silábica envolveram brincadeiras como a de falar como um robô, fragmentando as palavras/imagens sorteadas; separação de palavras grandes e pequenas; o jogo de separação de sílabas, no qual cada palavra e sua imagem estavam divididas pelo número de sílabas que compunham a palavra; o bingo de figuras com a associação do número correspondente à quantidade de sílabas ou à letra inicial da palavra, e a amarelinha das sílabas, brincadeira em que a criança deveria pular o número de sílabas da figura sorteada.

Nos jogos relacionados à aliteração, a criança deveria pegar imagens que comesçassem com uma determinada sílaba e identificar a figura que não pertencia a um conjunto iniciado com a mesma sílaba.

Os jogos de rima envolveram cantigas infantis escritas com cartões de imagens como “O sapo não lava o pé” e a “A casa”, jogo da memória com figuras de objetos que terminavam com o mesmo som, e dominós de imagens, imagens e palavras ou só de palavras.

Para as tarefas de manipulação e transposição, foram utilizadas diferentes sílabas, para que a criança pudesse formar novas palavras.

As atividades dos demais livros utilizaram as mesmas habilidades metalinguísticas, mas compuseram jogos que exigiam mais capacidade de leitura e escrita.

Foram desenvolvidas 124 atividades, envolvendo os seis livros trabalhados. As atividades gráficas e os jogos elaborados foram postados no Portal Assistiva, e as orientações da sequência das atividades, organizadas em um manual, para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças com necessidades específicas.

A partir de 2017

A partir de 2017, o Projeto TO Brincando passou a se dedicar a pesquisar, personalizar e difundir conhecimento acerca dos aplicativos para tablets nos sistemas operacionais Android e iOS e softwares do sistema operacional Windows, que pudessem ser personalizados para a elaboração de atividades e jogos que favorecem o desenvolvimento dos conceitos pré-aritméticos.

Os aplicativos utilizados foram o TinyTap, com funcionamento no sistema operacional Android e iOS, e o BitsBoard, para iOS. Para uso no computador, foi escolhido o software prancha Fácil, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva – AssistUFRJ, composto por pesquisadores do Departamento de Terapia Ocupacional e do Instituto Tércio Pacitti da UFRJ. Todos os recursos escolhidos eram gratuitos e podiam ser personalizados.

TinyTap

As funcionalidades do aplicativo incluíam apresentações interativas, jogos educacionais, eBooks e outras atividades que podiam ser compartilhadas para toda a comunidade usuária do TinyTap, na própria nuvem de compartilhamento do aplicativo. Até o momento, foram desenvolvidos 14 jogos, que trabalham conceitos matemáticos em meio a histórias divertidas como “Flocos de neve”, no qual as crianças contam flocos de neve com os personagens do filme da Frozen; “George, O curioso”, em que a brincadeira é contar bananas e escrever o número correspondente utilizando o teclado; e o “Jogo do cofre”, no qual é necessário realizar operações de adição para ajudar os personagens dos Incríveis a fazerem compras.

BitsBoard

Trata-se de um aplicativo versátil, gratuito, desenvolvido para o sistema operacional iOS, que permite a personalização da aparência dos modelos de jogos existentes por meio da escolha do repertório de imagens, palavras e sons, dos jogos que farão parte daquela brincadeira e da graduação da dificuldade de cada jogo. Cada atividade pode utilizar um ou mais modelos de jogos, entre 32 opções disponíveis. Os jogos possibilitam ações como: completar a letra inicial de uma palavra; completar palavras com sílabas; escrevê-las a partir do uso do teclado; aprender o movimento das letras; realizar jogos como bingo, caça-palavras, quebra-cabeça, palavras-cruzadas e memória; atividades de leitura; construção de sentenças; sequências, além de atividades de comunicação e um conjunto personalizável de questões.

Com o aplicativo BitsBoard, já foram desenvolvidas 16 atividades relacionadas à matemática e a ciências.

Apesar dos recursos de criação e personalização do BitsBoard estarem disponíveis para todos os usuários, sua adequação não é trivial. O projeto TO Brincando criou jogos acessíveis para as crianças com deficiência e elaborou roteiros de como devem ser ajustadas cada uma das atividades, levando em conta as características e necessidades dessa população.

Todo o material foi divulgado na ferramenta de compartilhamento na nuvem do próprio aplicativo. Considerando a importância de difundir as possibilidades de personalização do aplicativo, foi realizada uma série de postagens com dicas de como usar o aplicativo na página do Projeto TO Brincando no Facebook, e a realização de oficinas para familiares, cuidadores e profissionais.

Prancha Fácil

O Prancha Fácil, o último recurso utilizado nessa etapa, é um software livre e gratuito, que inclui funcionalidades como biblioteca de pictogramas e gravador de som embutido no software, e a possibilidade de inclusão de imagens próprias, sons pré-gravados ou vídeos, além da personalização de cores, imagens e textos da tela.

Os jogos produzidos no Prancha Fácil podem ser acessados por meio do mouse, tela touch screen, mouse ocular ou sistema de varredura, permitindo que pessoas com deficiência possam participar com autonomia das atividades lúdicas.

Já foram desenvolvidos 94 atividades com o software Prancha Fácil, sendo 20 jogos relacionados ao desenvolvimento dos conceitos matemáticos. Entre eles estão “As Meninas Superpoderosas”, com conceitos pré-aritméticos de maior e menor, mais e menos, igual e diferente, em uma aventura em que o vilão é preso; o jogo “Come come os números”, com o objetivo de desenvolver o conceito de números e o sequenciamento de 1 a 10, inspirado no videogame Pac Man; e “Chapeuzinho vai na casa da vovó”, que conta a história da Chapeuzinho Vermelho e trabalha o reconhecimento de número.

O material desenvolvido nas três plataformas considerou as normas de acessibilidade e utilizou textos escritos de maneira simples e clara, na voz ativa e com terminologia positiva, com fonte Arial, com tamanho superior a 16 pontos e palavras de uso comum e adequadas culturalmente.

DISCUSSÃO

O brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Brincando é possível estimular a aquisição e o aprimoramento de capacidades importantes, como a interação com o meio, a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, a organização, os limites, as ordens e o compartilhar. Pelo brincar, a criança aprende, também, a realizar as tarefas por si mesma, a conviver com os outros, a relacionar-se com o mundo e, sobretudo, a ser e a se autoconhecer. É, ainda, uma forma de estimular a curiosidade, a autoconfiança, a autonomia, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (BRASIL, 2013).

Quando o foco da intervenção está voltado para as crianças com deficiência intelectual, o brincar precisa ser facilitado, os instrumentos modificados, o espaço físico considerado, para que a atividade lúdica se destaque como essencial para o desenvolvimento e a

aprendizagem desse grupo. O terapeuta ocupacional contribui para ampliar a participação de crianças que necessitam de suporte, por meio de adaptação de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva, que ofereçam oportunidades de experimentação, aprendizado e interação durante jogos e brincadeiras (PELOSI, 2011).

As modificações físicas dos jogos realizadas no Projeto TO Brincando apontaram para a possibilidade de adaptações de acesso desenvolvidas com materiais facilmente encontrados, tais como: velcro, imã, antiderrapante, cartas e tabuleiros ampliados e peças engrossadas com auxílio de emborrachados. O enriquecimento das atividades foi realizado a partir do escaneamento das imagens do próprio brinquedo, que foram transformadas em jogos como quebra-cabeça, bingo e dominó, e compuseram atividades desafiadoras para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, de leitura e escrita (PELOSI, et al., 2012; PELOSI, SOUZA, 2014).

As atividades desenvolvidas no período de 2014 a 2016 tiveram como objetivo específico a criação e a adaptação de atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade metalinguística que envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e, de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua, além de ampliar o vocabulário dos livros trabalhados.

A leitura possibilita novas aprendizagens, e maior sucesso no processo de inclusão escolar. No entanto, não se trata de um processo simples, e implica inúmeras competências. Para a aquisição do sistema alfabético, são requeridas diversas habilidades, tais como: coordenação motora fina, consciência fonológica, percepção visual e espacial, e linguagem oral (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MOUSINHO, 2003).

Em estudo realizado com a população brasileira, foi destacada uma associação significativa entre as habilidades de consciência fonológica, as hipóteses de escrita e a memória de trabalho fonológica em crianças com síndrome de Down (LAVRA-PINTO; LAMPRECHT, 2010).

A realização de oficinas de estimulação de linguagem, que incluem o trabalho de consciência fonológica, têm se mostrado muito eficiente para a promoção de leitura (SÁS et al. 2012), contudo, para crianças com deficiência, pode ser necessário a simplificação da tarefa, a diminuição da exigência motora ou a utilização de outros recursos que facilitem sua realização (MOUSINHO, et al, 2017).

A abordagem lúdica favorece o aprendizado da criança possibilitando melhor desempenho em situações em que estarão presentes processos educativos mais formais (NUNES; BECKER, 2000). Contudo, para que isso aconteça é fundamental a elaboração de jogos e brincadeiras motivadoras que desenvolvam as habilidades cognitivas das crianças (BRAGA, et al., 2007).

Estudo realizado por Mousinho e colaboradores (2017), utilizando 15 jogos produzidos no projeto TO Brincando para o livro O pato e o sapo, mostrou que todos os jogos educativos propostos foram avaliados com nota superior a 8,9, independente da pessoa que estava avaliando — familiar, profissional da Saúde ou da Educação —, bem como independente da aplicação ter sido realizada em grupo ou individualmente, em crianças sem queixas ou com dificuldades de diversas naturezas.

As ações do Projeto TO Brincando com a personalização de jogos em aplicativos e softwares para computador e dispositivos móveis tiveram início em 2017.

A Unesco (2013) definiu dispositivos móveis como sendo recursos digitais, facilmente

transportáveis, geralmente de propriedade e controlado por um indivíduo, ao invés de uma instituição, que podem acessar a internet, têm capacidade multimídia e podem facilitar um grande número de tarefas, especialmente as relacionadas à comunicação. Os dispositivos móveis, que incluem os smartphones, tablets, e-readers e leitores de áudio portáteis, são os recursos mais atuais, graças a sua portabilidade, grande capacidade de memória, variedade de possibilidade de acesso, além da conexão com a internet e a interface com outras tecnologias.

Para ampliar a funcionalidade dos dispositivos móveis, para as pessoas com deficiência, podem ser utilizados, além da tela sensível ao toque, acionadores bluetooth, canetas especiais, teclados externos ou colmeia para o teclado de tela. Outros recursos como a câmara fotográfica e a filmadora permitem rápida personalização dos aplicativos

Já a utilização de dispositivos móveis na Educação criou um novo conceito, o chamado Mobile Learning ou m-Learning. Seu grande potencial encontra-se na utilização da tecnologia móvel como parte de um modelo de aprendizado integrado, caracterizado pelo uso de dispositivos de comunicação sem fio, de forma transparente e com alto grau de mobilidade (AHONEN et al., 2003).

Os computadores também estão se tornando cada vez mais portáteis e possuem formas de acesso diversificadas como mouse, tela touch screen, mouse ocular ou sistema de varredura, possibilitando que pessoas com deficiência possam participar com autonomia das atividades lúdicas.

CONCLUSÕES

O projeto TO Brincando tem contribuído sobremaneira na difusão de recursos, estratégias e práticas de Tecnologia Assistiva a partir da adaptação de brinquedos, brincadeiras, jogos físicos e digitais como suporte a atividades lúdicas e ao processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática para crianças com deficiência intelectual. Por meio de oficinas para diferentes setores da comunidade interna e externa à universidade, e publicação das atividades desenvolvidas no Portal de Tecnologia Assistiva da UFRJ e nas redes sociais, o projeto tem ampliado a sua abrangência.

REFERÊNCIAS

AHONEN, M.; JOYCE, B., LEINO, M.; URUNEN, H. Mobile Learning – A Different Viewpoint. In Kynäslähti, H & Seppälä, P. (Eds.) Professional Mobile Learning. Helsinki: It Press, 2003, p. 91-4.

AOTA. Occupational Therapy Practice. Framework: Domain & Process. 3nd. The American Journal Occupational Therapy. March/April 2014, v. 68, supl. 1. S1-S48.

BRAGA et al. Uso de jogos didáticos em sala de aula. Universidade Luterana do Brasil – RS, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1a. ed., 1a. reimp. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CAPOVILLA A.G.S.; CAPOVILLA F.C. Problemas de leitura e escrita. São Paulo: Memnon,

2000.

COOK A.M.; POLGAR, J.M. Essentials of Assistive Technologies. St. Louis: Elsevier, 2012, 343p.

FERLAND, F. O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a Terapia Ocupacional. São Paulo: Roca, 2006.

LAVRA-PINTO, B.; LAMPRECHT, R. Consciência fonológica e habilidades de escrita em crianças com síndrome de Down. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 22 (3), 2010 jul-set.

MOUSINHO, R. Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos. In: Goldfeld, M. Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MOUSINHO, et al. Desenho universal de aprendizagem: jogos educativos com foco no desenvolvimento inicial da leitura Guia Prático de Neuroeducação. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2017, v. 1 p.125-146.

NUNES, A. L.; BECKER, L. S. Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização, v.25, n. 02. Edição: 2000.

PELOSI, M.B. Tecnologias em Comunicação Alternativa sob o enfoque da Pelosi, M.B. In: D. Deliberato; M.J. Gonçalves; E.C. Macedo (Orgs.). Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.163-73.

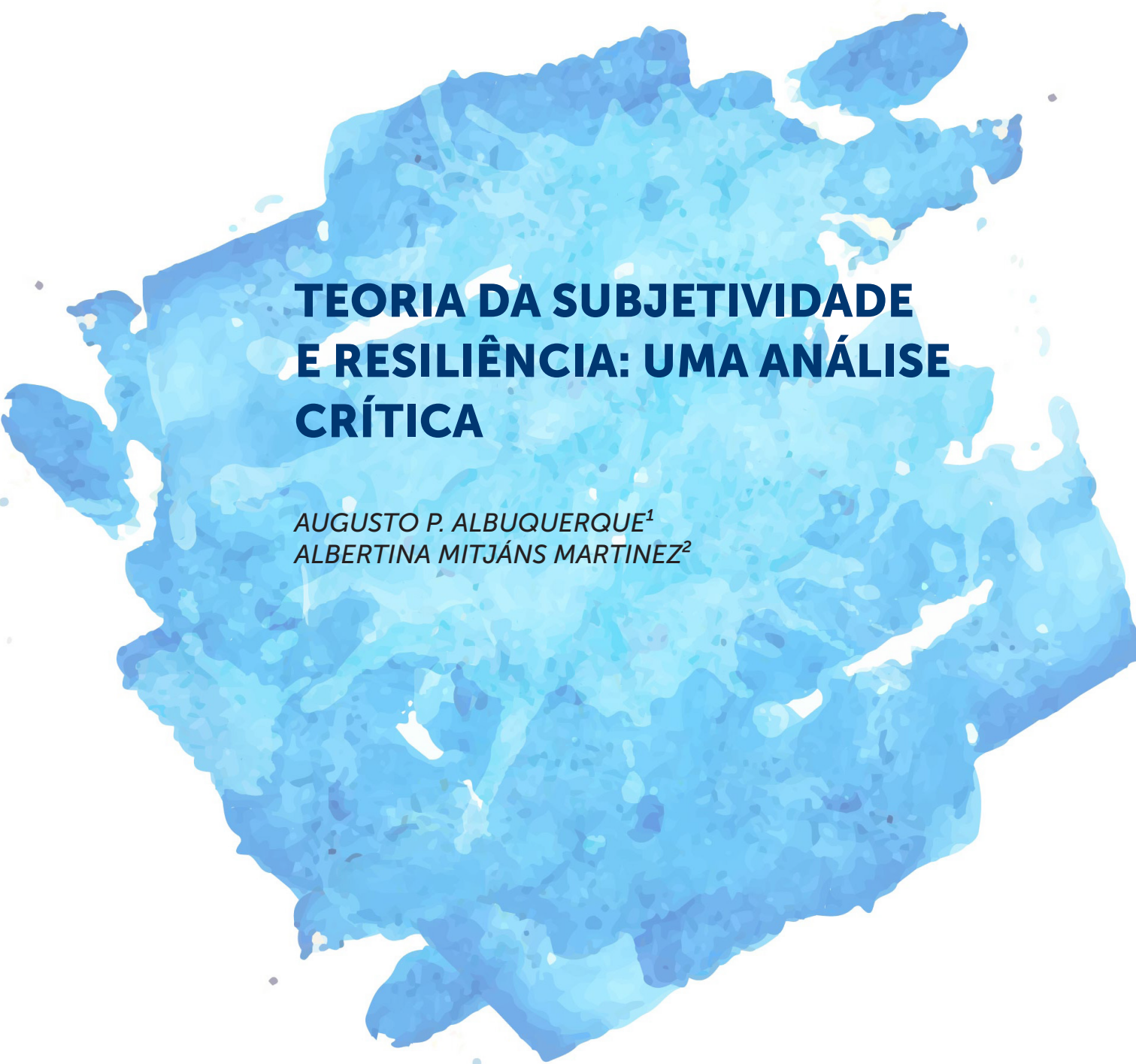
----- . Tecnologia Assistiva. In: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes et al. (Orgs). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011, p. 37-46.

PELOSI, M.B. et al. TO Brincando – V CBEE. In: V CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial. São Carlos: Anais V CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial. Marília: Abpee, 2012. v. 01. p. 5215-27.

PELOSI, M.; SOUZA, V.L.V. Adapted play strategies for children that require Augmentative and Alternative Communication. In: 16th Biennial Conference International Society for Augmentative and Alternative Communication. Lisboa: Proceedings Discover Communication, 2014.

SÁS, R.M. et al. Programa de remediação fonológica para alunos com síndrome de Down: aplicabilidade do método JT na Educação Especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 127-142, jan.-abr. 2012.

UNESCO. Policy guidelines for mobile learning. França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013, 41p.



TEORIA DA SUBJETIVIDADE E RESILIÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

AUGUSTO P. ALBUQUERQUE¹
ALBERTINA MITJÁNS MARTINEZ²

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do DF.

² Doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana. Pesquisadora colaboradora da Universidade de Brasília e professora permanente do programa de Pós-graduação em Educação.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar como a Teoria da Subjetividade de González Rey analisa o significado do termo “Resiliência” e propõe a utilização dos conceitos de sentidos subjetivos, subjetividade individual, sujeito e subjetividade social para uma compreensão mais profunda dos aspectos envolvidos na expressão dos indivíduos “resilientes”, assim como dos desafios da sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: resiliência; sentido subjetivo; subjetividade.

INTRODUÇÃO

Dentro do cenário atual repleto de exemplos de tragédias e de situações de difícil superação, encontramos pessoas ou grupos que conseguem enfrentar as dificuldades, desafios e até as tragédias sem ter a desesperança como única alternativa. Ao contrário, em muitos casos as pessoas saem de situações desfavoráveis e estressoras mais fortalecidas e mais resistentes. Esse fenômeno tem sido estudado, sob o conceito de Resiliência, por vários autores da Psicologia como: Yunes e Szymanski (2001); Mendanha Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011); Luthar (2000); Grotberg (2005) e outros. O termo “Resiliência”, apesar de oferecer uma definição que identifica esse tipo de pessoa que suporta a adversidade e a supera tonando-se mais fortalecida, pode ser considerado um termo simplista, à medida que é meramente descritivo e não consegue explicar as relações complexas que nos permitem compreender melhor como os indivíduos se tornam resilientes. A Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (1996, 2003, 2005, 2007, 2011, 2017) e utilizada nesse estudo, representa uma alternativa importante de análise sobre o tema, em função de sua característica complexa e dialética que descarta a relação causa e efeito como uma possibilidade de explicação suficiente para entender fenômenos tão ricos e de difícil análise como a expressão resiliente dos atores sociais. Dentro da Teoria da Subjetividade os conceitos de sentidos subjetivos, sujeito, subjetividade individual e social possibilitam analisar, com maior profundidade, como o comportamento resiliente se configura na vida de um indivíduo ou de um grupo social (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017), permitindo enfrentar com mais recursos, os desafios existentes na formação da resiliência.

DESENVOLVIMENTO

O tema da resiliência tem suscitado inúmeros estudos desde a década de 1970/1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos, quando os pesquisadores procuravam entender quais eram as características das pessoas envolvidas nesse contexto, que permitiam nas tolerar e sobreviver a situações adversas e com alto grau de fatores de risco por um tempo (como os estudos feitos com crianças em condições de vulnerabilidade psicossocial), até conseguirem resolver esse conflito de forma construtiva (INFANTE, 2005). No Brasil, os primeiros estudos, segundo Mendanha Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) são do início dos anos 1990 e trazem algumas diferenças na concepção do conceito, pois o enfoque das pesquisas visava entender como o ambiente social aparecia para oferecer resposta aos problemas do indivíduo, tornando-o resiliente. Yunes e Szymanski (2001) demonstram acordo com essa tendência menos individualista e mais contextual, quando chamam a atenção para o perigo de creditar a capacidade resiliente de uma pessoa ape-

nas às suas características individuais, sob o risco de se cair em um processo de rotulação de sucesso e fracasso com relação à resiliência. Ainda tratando sobre o conceito, a pesquisadora americana, Luthar (2000, p. 02) oferece uma interessante definição de Resiliência quando afirma que: “A resiliência é um processo dinâmico no qual os indivíduos apresentam adaptação positiva apesar das experiências de adversidade ou trauma significativo”. Essa mesma autora aponta que existem nesse constructo dois pilares que precisam ser explorados, o constructo de “Adversidade” e o de “Adaptação positiva”. Grotberg (2005) explica que os estudos da 2ª geração, nos anos 1990, de pesquisadores sobre Resiliência passou a entender um modelo que identifica os fatores de proteção e de risco, como os determinantes na construção da resiliência, em três grupos: atributos individuais, aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que as pessoas pertencem. Já nos anos 2.000, Grotberg (2006) criou, com a convicção que a Resiliência pode ser desenvolvida, os 5 pilares da Resiliência: “Confiança, Autonomia, Iniciativa, Aplicação e Identidade”. Esse modelo dos 5 pilares inspira programas que procuram promover essas qualidades nas pessoas, a fim de torná-las resilientes, partindo do pressuposto que a cognição pode mudar as crenças e assim, o comportamento. Esses diferentes pesquisadores sobre o tema, no Brasil e no exterior, apresentam pequenas diferenças na concepção do que é a Resiliência, apesar de poder se considerar que, de forma geral, atualmente existe uma noção mais abrangente que procura olhar para aspectos pessoais, familiares e ambientais, ligados aos fatores de risco e de proteção. Uma preocupação latente nos trabalhos mais atuais é deixar clara a noção de que a Resiliência não é adquirida pela genética, mas sim aprendida de diferentes maneiras, o que implica dizer que programas educacionais podem ser capazes de formar essa capacidade resiliente nos indivíduos e nos grupos. Mesmo com todo esse cenário favorável para a pesquisa e para a formação da Resiliência, muitos questionamentos são legítimos, uma vez que as estratégias de investigação sobre o tema não conseguem oferecer explicações esclarecedoras sobre as razões para se ter, dentro de um mesmo ambiente marcado por fatores de proteção e propício para a formação da resiliência, um indivíduo que desenvolve sua resiliência e outro que não. Da mesma forma, os pilares da Resiliência descrevem qualidades que convergem para um comportamento resiliente, porém como explicar que uma pessoa com essas características apresente uma boa capacidade resiliente em um evento estressante como, por exemplo, em um sequestro relâmpago, mas não consiga lidar com o fato do filho ter sido descoberto como um criminoso pelas autoridades e estar encarcerado ou até outro fato, como a perda do próprio emprego? Essas são situações hipotéticas, mas não impossíveis, que apenas indicam uma fragilidade no tipo de abordagem psicológica para tratar do tema, na qual o caráter descritivo é preponderante e a relação de causa e efeito é o pano de fundo para o planejamento dos programas.

Em outras palavras, se você encontrar ou formar alguém confiante, com uma boa auto-estima, iniciativa, capacidade de aplicação e com uma identidade segura, você encontrou alguém resiliente. Essa lógica apresentada, apesar de poder gerar bons resultados aleatoriamente, se pauta em uma relação direta e superficial, que desconsidera o momento atual de vida do indivíduo e a complexa e contraditória rede simbólico emocional que permeia a vida humana. A Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (1996, 2003, 2005, 2007, 2011, 2017) e apresentada também por Mitjáns Martínez (2004, 2005, 2008, 2017) oferece, antes de tudo, uma compreensão distinta sobre a subjetividade, que aqui não é

considerada como aquele termo que constantemente ocupa os discursos que procuram mostrar a obscuridade de pensamentos e sentimentos que ocupam a mente humana e os sentidos que o indivíduo dá a cada fato de seu dia-a-dia, como algo estritamente interno. Para González Rey a subjetividade refere-se “às formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona no indivíduo, cultural e historicamente constituído e nos espaços sociais da sua prática e modo de vida” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 95). Para o autor, a subjetividade intervém ativamente no processo da ação humana a partir dos sentidos subjetivos que os indivíduos ou grupos produzem nos diferentes momentos de vida, em virtude de suas histórias, do seu contexto social e de como vivem aquela determinada experiência.

Os sentidos subjetivos que o indivíduo produz nas suas atividades e relações expressam sua história de vida. Essas expressões do indivíduo se apoiam em configurações subjetivas que, de acordo com González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 63) são “uma formação autogeradora, que surge no fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de sua experiência.” Isso significa, por exemplo, que os fatores de proteção ligados à família só podem ser considerados assim pelo indivíduo, caso sua configuração subjetiva da família esteja associada a sentidos subjetivos que expressem o ambiente familiar como um espaço de segurança e diálogo e se em suas ações e relações na família produzam-se sentidos subjetivos dominantes nessa direção. Mesmo se considerarmos a família como um importante fator de proteção para se trabalhar em prol da resiliência, ela será vivida assim apenas para aquele que em sua experiência de vida particular configurou sentidos subjetivos nesse caminho. Mesmo assim, esses sentidos subjetivos que produzem uma configuração subjetiva da família como fator de proteção apresentam uma versatilidade, ou seja, podem variar de acordo com as novas experiências concretas desse indivíduo no contexto familiar. Sobre essa questão, González Rey (2003) considera que as produções de sentidos subjetivos não seguem nenhuma lógica externa ao sistema individual em que foi produzido e nunca representam entidades fixas. Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que se integram desde sua gênese e por isso são considerados como a unidade elementar, dinâmica e versátil da subjetividade, que em sua integração e fluxo contínuo, geram as configurações subjetivas. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 63).

O estudo sobre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas trata da experiência de indivíduos e grupos em seus contextos de vida no qual o social e o individual se constituem mutuamente. Essa articulação dinâmica e interdependente configura a Subjetividade individual e a Subjetividade social e o aprofundamento nessas categorias, propostas pela Teoria da Subjetividade, permite entender melhor como elas se integram em algo indissociável que não permite mais considerar o dentro e o fora do indivíduo. Segundo González Rey (2003), a subjetividade individual se constitui pela história particular do indivíduo e pelos sentidos subjetivos que são produzidos nas experiências que vive. Por isso, não se pode afirmar que um filho de marginais que é criado no subúrbio, sob condições de pobreza econômica e educacional e rodeado de ações ilegais que tragam vantagens materiais à família, se tornará um marginal, pois a despeito de todo contexto histórico presente, que podemos considerar como fatores de risco, sua postura resiliente será o resultante dos sentidos subjetivos que ele produz nesse contexto (que representa apenas uma parte da sua vida) e de sua ação em relação a essa realidade (que também é geradora

de sentidos). Esses sentidos subjetivos podem ter sua gênese em outros espaços sociais e em sistemas de relações diversos. Esse indivíduo pode, portanto, rejeitar o que lhe está supostamente “determinado” pelas condições concretas e agir de maneira resiliente, com honestidade e integridade e com princípios morais divergentes da maioria das pessoas que o cercam. Vale lembrar que o fato de se ter uma personalidade marcada pela busca da integridade não a reduz a isso, pois não torna o indivíduo incorruptível a todos acontecimentos e relações, uma vez que essa postura depende do sentidos subjetivos que ele produz a cada instante de sua existência e dentro de cada espaço social de que ele participa (ALBUQUERQUE, 2005). Esse exemplo descrito acima poderia se encaixar como uma construção da resiliência dentro do olhar de uma investigação psicológica de base positivista, mas a explicação para o fenômeno, provavelmente seria dada na capacidade desse filho de marginais de resistir às pressões do meio em função de sua força de vontade, sua autonomia, sua iniciativa e sua energia para afirmar sua identidade diversa de seu contexto. Entretanto, essa explicação se pauta de novo na descrição de atributos pessoais que não esclarecem de fato, como se deu esse processo. Na análise, sob a ótica da Teoria da Subjetividade, a explicação para tal fenômeno, que culmina com um comportamento resiliente, só poderia ser encontrada em uma investigação baseada na relação dialógica entre investigador e investigado e na análise construtivo-interpretativa da informação, a qual rompe com a neutralidade e transforma o tradicional momento de registro ou coleta de dados em momentos de produção teórica do pesquisador ou do profissional. Os sentidos subjetivos construídos nesse processo, proposto pela Epistemologia Qualitativa, iriam se integrar em configurações subjetivas singulares que caracterizariam a subjetividade individual desse filho de marginais que se mostrou resiliente, sempre em estreita e indissociável relação com a subjetividade social.

Para tentar esclarecer melhor o conceito de subjetividade social, podemos pensar que ele aponta para a dimensão subjetiva dos espaços sociais onde os indivíduos atuam. Em outras palavras, a subjetividade social serve para caracterizar os processos de produção e de organização dos sentidos subjetivos produzidos pelas relações que estabelecem os indivíduos nos espaços sociais, que pela sua vez participam das subjetividades individuais. Para González Rey (2003, p.119) “O social, portanto, representa de forma permanente uma combinação dialética entre o externo e o interno: é externo, pois o social como forma da realidade não se esgota naqueles aspectos que têm uma significação para o sujeito individual; e é interno, porque sua significação sempre vai depender de um processo de constituição de sentido, no qual o interno e o externo perdem sua condição como antônimos e se integram em uma complexa relação dialética dentro de sua definição subjetiva”. A partir dessa argumentação de González Rey, que integra o social e o individual, pode-se compreender a subjetividade de maneira mais completa e perceptível, sem a fragmentação que costuma colocá-la como algo incompreensível. O uso inadequado do termo subjetividade como uma “válvula de escape”, por incorporar tudo que não se pode entender e que está sempre dentro do indivíduo, limita a investigação sobre, por exemplo, como o comportamento resiliente do caso descrito anteriormente (do filho de marginais) acontece mesmo envolvendo muitos fatores de risco e nenhum de proteção ou, pensando em um exemplo oposto, como o comportamento de alguém que não consegue lidar com as adversidades (não resiliente) acontece dentro de um ambiente favorável ao desenvolvimento da resiliência e na ausência de fatores de risco perceptíveis. Para uma Psicologia

de origem positivista, essas explicações acabariam descrevendo características de alguém resiliente ou não e talvez utilizando o termo subjetividade para apontar para questões desconhecidas dentro da psique dessa pessoa que justificariam um comportamento inesperado em relação à resiliência. A proposta do olhar a partir do referencial da Teoria da Subjetividade representa um salto qualitativo marcante para a psicologia ou para os estudos que possuam algum cunho social, pois permite que o “pesquisador ou profissional possa ir construindo os sentidos subjetivos associados às diferentes configurações subjetivas sobre as quais se apoia o comportamento resiliente.” (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 65). Para a Teoria da Subjetividade não é possível corroborar com a ideia que uma influência externa, como um programa para o desenvolvimento da resiliência, atue diretamente sobre a ação do indivíduo, tornando-o resiliente. A compreensão segue no caminho que só é possível uma influência a partir da subjetivação que se dá no processo e que leva em estreita consideração a história de vida do indivíduo, suas experiências vividas e uma complexa rede de eventos e relações sociais que compõem o momento atual de sua ação. González Rey e Mitjáns Martínez (2017) apresentam um exemplo interessante de pesquisa realizada que mostra como uma mulher (representada pela abreviação S.R.) enfrenta o câncer de mama. A investigação pautada na Epistemologia Qualitativa, revela que entre a construção de “configuração subjetiva de viver a doença, aparecem sentidos subjetivos relacionados à família, às amizades, aos processos de vida de seu cotidiano, e também sentidos subjetivos associados ao orgulho de si mesma, pela forma de se posicionar nesta experiência, o qual é importante para explicar como a doença passa a gerar sentidos subjetivos associados à sua identidade pessoal que lhe permitem integrá-la a seu sentir como pessoa.” (Ibidem, p. 127) Em suma, pode-se apenas dizer que S.R. demonstrou uma boa capacidade resiliente diante do diagnóstico e luta contra o câncer e apontar que isso foi possível graças à rede de apoio familiar e social e à sua forte autonomia e identidade, porém os meandros de como ela realmente viveu a experiência, deixam de fora sua subjetividade e ficam limitadas às essas categorias universais, que não conseguem revelar, por exemplo, como a própria forma de se posicionar diante da doença após receber o diagnóstico gerou sentidos subjetivos que fortaleceram seu enfrentamento. Esse tipo de elemento não pode ser dado em uma análise sobre os fatores de proteção e de risco, de maneira superficial e mecanicista. Apenas o tipo de pesquisa sobre a subjetividade, proposta aqui, pode revelar os indicadores que se configuraram para esse comportamento de superação às adversidades da vida, como um câncer de mama. Como afirma González Rey (2011, p. 67): “A configuração subjetiva auxilia a fazer uma representação viva e complexa de um sujeito psicológico que produz, posiciona-se e se prepara para o inesperado. Este conceito ajuda, por um lado, na superação da dissecação do “vivo” que acontece quando a pessoa é encaixada em perfis universais e, por outro lado, nos permite superar a forma unilateral em que se apresentam os processos psicológicos da pessoa como se estivessem sujeitados apenas pela condição da doença.” Além desse aspecto da Teoria da Subjetividade que permite uma investigação mais profunda a partir dos sentidos subjetivos, a intervenção, baseada nessa ótica, também representa um diferencial importante para o trabalho com a resiliência. Pensando na intervenção, os conceitos de Subjetividade Social e Sujeito aparecem como fatores relevantes que merecem um destaque nesse texto. Em relação à subjetividade social, a compreensão de seus principais elementos constitutivos dentro de uma instituição como uma APAE pode, por exemplo, abrir possibilidades para

uma atuação que contribua para desenvolver as subjetividades individuais de docentes, funcionários e alunos, em busca da formação de sujeitos ativos, que têm melhores condições de enfrentamento às dificuldades. Compreender as configurações subjetivas da instituição em questão, que formam sua subjetividade social, permite construir indicadores que revelem fatores que favorecem e que dificultam a capacidade de resistir às adversidades e de produzir soluções enriquecedoras. De acordo com Mitjáns Martínez (2005, p. 106), ao se investigar a subjetividade social da escola (que vale da mesma maneira para uma instituição como a APAE), procura-se entender como ela "(...) se expressa na configuração das concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, guardando uma articulada inter-relação com as subjetividades individuais dos indivíduos que constituem esse espaço social, os quais participam de sua constituição e, simultaneamente, se constituem nela." Da mesma forma que é possível construir indicadores que apontam para a subjetividade social de uma instituição por meio da pesquisa é possível trabalhar com essa subjetividade com projetos ou programas que visem à transformação das concepções, sentidos, crenças e valores desse espaço social, sem perder a noção que outros espaços sociais também exercem influência nessa instituição, ou seja, que outras manifestações da subjetividade social de outros âmbitos (como o âmbito regional e nacional da educação) participam de configurações subjetivas dos indivíduos, em uma relação de recursividade. Podemos citar como exemplo de um projeto, uma ação que esteja planejada para trabalhar na transformação de uma concepção limitante em relação à capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência que frequentam uma APAE almejando gerar uma postura mais ativa por parte dos alunos e melhorar sua autoestima por meio de configurações de sentido ligadas à sensação de capacidade dos mesmos.

Em relação ao conceito de sujeito, a Teoria da Subjetividade marca uma diferenciação quanto ao que esse conceito significa: "Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação." (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 73). Para os autores, o sujeito é uma pessoa pensante, ativa, emotiva, que se posiciona ante o que se coloca a sua frente, de acordo com os sentidos subjetivos que produz no curso de cada atividade de que ele participa. Esses sentidos subjetivos que produz não seguem nenhuma lógica externa ao sistema individual em que foi produzido e por isso ele se expressa de maneira singular no sujeito concreto. A partir dessa concepção, um projeto que vise desenvolver a resiliência, não pode se ocupar em criar influências externas para promover a autoestima, a iniciativa, a capacidade de aplicação de propostas sem considerar o papel ativo do público alvo dessa formação. O trabalho parte da investigação sobre a subjetividade individual e social, que já é mantida por uma postura de considerar as pessoas envolvidas no processo como sujeitos que podem e devem se posicionar diante de suas questões, refletindo, tomando decisões e criando alternativas para o enfrentamento de suas dificuldades cotidianas. Para González Rey "o sujeito emerge sempre como possibilidade de produção de sentidos subjetivos comprometidos em uma ação que constitui um campo de subjetivação singular em um espaço da subjetividade social". (GONZÁLEZ REY, 2007, p.162). O sujeito representa, de acordo com o autor, "um momento permanente de integração entre a subjetividade social e a individual" (GONZÁLEZ REY, 1996, p. 108). À medida que o sujeito expressando esse posicionamento ativo e reflexivo,

vai gerando novos sentidos subjetivos que abrem novos processos de subjetivação, que por sua vez enriquecem seu repertório para lidar com as vicissitudes da vida, o que culmina em um comportamento potencialmente resiliente. Dito de outra forma, um projeto visando desenvolver uma atitude resiliente de um grupo de pessoas, a partir da Teoria da Subjetividade, irá investigar aspectos da subjetividade social e individual, e propor oficinas que abordem o tema da resiliência a partir dos sentidos subjetivos dos indivíduos. Além disso, o trato com o público alvo acontece considerando o potencial de emergência dos sujeitos de se manifestarem de maneira ativa, reflexiva e criativa, a fim de irem construindo novas concepções e crenças sobre seus comportamentos de enfrentamento às situações adversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resiliência identifica pessoas capazes de lidar com as adversidades, de tolerar o sofrimento e de encontrar soluções que as tornem mais enriquecidas. É certamente um sinal de saúde psíquica que chama a atenção e que merece estudos aprofundados sobre o tema. Entretanto, o termo resiliência apenas descreve esse tipo de comportamento, e muitos estudiosos do tema não conseguem esclarecer como um comportamento se configura, acabando por oferecer explicações insuficientes que não atingem a complexidade desse fenômeno. A Teoria da Subjetividade não se coloca como uma panaceia para a compreensão de questões desse nível, apenas se coloca como um referencial integrador que busca a compreensão de fenômenos complexos da vida humana, mas que muitas vezes são tratados de maneira fragmentada ou reducionista, características da herança de uma ciência positivista. Ao tomar essa posição crítica e propositiva, a Teoria da Subjetividade assume um papel de vanguarda na busca de novas e mais complexas formas de compreensão do funcionamento humano. Os conceitos de sentidos subjetivos, configurações subjetivas, subjetividade individual, subjetividade social e sujeito formam um sistema de categorias forjado para a compreensão das complexas expressões do ser humano (MITJÁNS MARTINEZ, 2008). Sua crítica a outros modelos teóricos se coloca quando se depara com uma simplificação do que não pode ser reduzido a partes, sob a pena de excluir exatamente a complexidade que deveria se ter como norte na investigação psicológica. Compreender os sujeitos que expressam um comportamento resiliente requer uma análise sobre suas configurações subjetivas que são singulares e formadas por uma rede diversa de elementos subjetivados. O desafio no trabalho para a formação da resiliência, sob a ótica da Teoria da Subjetividade passa pela compreensão de que não existe uma relação direta entre as propostas formativas e os resultados desejados, em função da própria complexidade da subjetividade. Contudo, oficinas voltadas para a valorização da atuação dos sujeitos envolvidos, de forma reflexiva, crítica e criativa tende a gerar sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios que a vida lhes impõe com um comportamento resiliente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.P. A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso. 2005.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

de Brasília, Brasília, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Doxa*. São Paulo, ano 4, jan./jun , v. 4, n. 1, 1996. pp. 87-117.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: González Rey, F. *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. (pp. 27-52). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade*. . São Paulo: Cengage, 2007.

_____. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011. V.1, p. 47-70.

GONZÁLEZ REY, F.L. e MITJÁNS MARTINEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GROTBERG, E. H. Introdução: Novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

_____. (org.). *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa, 2006. INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: Melillo, A. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 160 p

LUTHAR, S. S. e CICHETTI, D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development Psychopathology*. 2000; 12(4): 857-885

MENDANHA BRANDÃO, J.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, vol. 21, n. 49, agos, 2011. pp. 263-271.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O Outro e sua significação para a Criatividade: Implicações Educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e SIMÃO, L.M.(orgs.). *O Outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. pp. 77-100.

_____. A Inclusão escolar. Desafio para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: Novos discursos, Novas Práticas*. Campinas: Alínea. 2005

_____. Subjetividad, complexidade y educación. *Psicologia para América Latina*, Cidade do México, n. 13, 2008. Disponível em <http://www.psicolatina.org/13/subjetividad.html> . Acesso em 10 out. 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, A. e GONZÁLEZ REY, F.L. *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares, J. (org). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

**TOMADA DE DECISÃO
APOIADA E CURATELA:
MEDIDAS DE APOIO E
GARANTIA PARA O EXERCÍCIO
DOS DIREITOS DAS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E MENTAL**

Maria Aparecida Gugel

Definir uma pessoa somente pelo que ela não pode fazer ou em função de suas limitações pressupõe estender o rótulo de inútil ou inservível a humanidade inteira. Praticamente todo ser humano tem limitações para desenvolver algumas atividades: cantar, cálculos matemáticos, orientar-se em algum lugar novo, correr, praticar esportes, dançar, memorizar dados, recitar poesia, cozinhar, fazer trabalho manual. Para a maioria das pessoas é irrelevante o fato de ter limitações para a realização de certas atividades. Historicamente as pessoas com deficiência foram rotuladas com ênfase nas atividades que não podem realizar, ao contrário de ressaltar as atividades que podem desenvolver sem dificuldades (COURTIS, 2003).

RESUMO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao reconhecer a importância da autonomia e independência individuais das pessoas com deficiência, inclusive a liberdade para fazer as próprias escolhas, impõe novos alinhamentos no sistema jurídico do Brasil, especialmente sobre a capacidade civil. A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência traz essa nova visão com novos paradigmas de apoio e garantias para o exercício do direito das pessoas com deficiência intelectual e mental em igualdade de condições com as demais pessoas por meio da tomada de decisão apoiada e curatela.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência intelectual; capacidade civil; tomada de decisão apoiada; curatela.

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) consolida princípios e valores assentados na dignidade da pessoa humana, e pavimenta os direitos das pessoas com deficiência em diferentes domínios como a educação, a saúde, o trabalho, entre tantos outros. Baseia-se (artigo 1º) nos comandos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas, Decreto Legislativo nº 6.949/2009, norma de natureza constitucional que reconhece perante a sociedade mundial a importância da autonomia e da independência individual da pessoa com deficiência e, sobretudo, a liberdade para fazer suas próprias escolhas.

Em relação à capacidade legal da pessoa com deficiência, prevista no Artigo 12 da CDPD, a LBI promoveu, por obrigação protocolar (Artigo 4, item 1, letra b da CDPD), mudanças na concepção civilista sobre a capacidade civil da pessoa com deficiência, especialmente nos artigos 6º, 84 e 85 que asseguram o direito ao exercício dessa capacidade para praticar todos os atos da vida. Quando necessário e para resguardar direitos, a LBI requalificou a medida de proteção por meio da curatela e criou nova salvaguarda com a tomada de decisão apoiada, sempre com a determinação de preservação do exercício dos direitos civis.

CAPACIDADE LEGAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, O QUE SIGNIFICA?

Inicialmente, é importante refletir sobre os motivos que levaram à mudança de visão em relação à capacidade legal da pessoa com deficiência - especialmente a pessoa com

deficiência intelectual relacionada ao déficit cognitivo e a pessoas com deficiência mental relacionada à saúde mental - inserida na CDPD e na LBI de maneira a encorajar a sociedade brasileira (principalmente a comunidade jurídica) a sustentar a eficácia das novas medidas e, por outro lado, desencorajar a proposição de leis que retrocedam os seus conteúdos.

Entre doutrinadores mundiais há uma nova percepção sobre o conceito de dignidade humana relacionado à pessoa com deficiência. O modelo estandardizado e sempre agregado ao conceito de normalidade foi repensado de forma a conter efetivamente o respeito à diversidade humana que intrinsecamente tem diferentes capacidades, potencialidades e possibilidades.

O que se (re)argumenta é sobre a concepção (antiga) de dignidade e de valor das pessoas que sempre esteve atrela ao papel que assumem (e o quanto contribuem) na sociedade. O que se questiona é a origem da concepção de capacidade da pessoa: ela é natural ou foi construída? Obviamente que foi construída. O exemplo está na pessoa considerada talentosa que pode assim ser reconhecida porque teve acesso e oportunidade para desenvolver-se, contrariamente a uma pessoa com deficiência (ou uma pessoa sem talento) que não teve oportunidade ou acesso à formação que não terá o mesmo reconhecimento. A pessoa talentosa, com capacidade de raciocinar e comunicar é mais digna que a outra? O que o movimento de pessoas com deficiência deseja "é uma caracterização universal da dignidade que abarque dignidade igual para todas as pessoas" (Palacios, 2008, p. 162), incluídas as pessoas com deficiência com suas próprias características.

Segundo o atual pensamento filosófico da americana Martha Craven Nussbaum (2007), não mais se podem aplicar velhas teorias e sim reconhecer a igual dignidade para as pessoas com deficiência, sua autonomia e potencialidades. A dignidade não pode mais se basear em atributos das pessoas, como a razão ou outras habilidades específicas.

Michael Stein (2007), por sua vez propõe a teoria dos direitos humanos da pessoa com deficiência e defende que ela merece ter todos meios necessários para desenvolver seus próprios talentos, devendo a sociedade reconhecê-la segundo os seus valores inerentes e não só a contribuição decorrente de suas habilidades individuais. Isso significa afirmar que também são consideradas as habilidades das pessoas mais vulneráveis (a pessoa com deficiência intelectual, por exemplo). Ou seja, as pessoas com deficiência têm direito a iguais oportunidades por razões humanas e não porque são mais ou menos talentosas ou funcionais ou porque colaboram mais ou menos para a sociedade.

Outro ponto a ser considerado é o reconhecimento da dignidade humana da pessoa com deficiência a partir da autonomia e independência, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas. A autonomia diz respeito ao espaço de cada pessoa para, sem restrições, agir voluntariamente. Palacios (2008) afirma que o valor da autonomia se baseia no pressuposto prévio de uma capacidade de ação e de comportamento autodirigido e que se apoia na imagem da pessoa moralmente livre. Essa liberdade moral é implícita à pessoa, qualquer pessoa. Trata-se, segundo Rafael de Asís (2004), em quem Palacios se apoia, de um momento individual no qual se edificam planos e projetos de vida de acordo com suas necessidades e que estarão condicionados ao empenho de cada um ao contexto social.

A reorientação trazida pela CDPD sobre a noção de dignidade humana para as pessoas com deficiência, implica afirmar que se forem mantidas as velhas formulações, indiscutivelmente, a pessoa com deficiência que não se aproxima da "normalidade" não terá capacidade para ela mesma exercer com plenitude os seus direitos. A capacidade civil

das pessoas com deficiência na perspectiva da CDPD é plena e ocorre em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida – pressuposto geral: a capacidade civil é plena.

Qualquer restrição ao gozo dessa capacidade (na antiga forma de interdição de direitos) é nula. Inverteu-se a ótica, rompeu-se com a teoria civilista das incapacidades prevista nos artigos 3º e 4º do Código Civil que construía as diferentes capacidades. Embora em 2002 tenha ocorrido uma pequena mudança com a previsão da capacidade relativa como regra, ela não foi suficiente porque ainda manteve o espírito norteador da referida teoria, acompanhada da prática judicial que optava por permanecer na mesma situação, ou seja fomentar o rótulo de pessoa incapaz e decretar a interdição de toda sorte de direitos. Os novos institutos previstos pela LBI – a tomada de decisão apoiada e a curatela – não são compatíveis com esse passado.

Nessa nova visão o que importa é a pessoa, ela é o sujeito do direito e terá sempre a garantia do exercício desse direito, por ela própria ou por meio de apoio. O apoio instrumentaliza o exercício da capacidade legal para que possa efetivamente viver com autonomia – trata-se da aplicação do princípio da dignidade/igualdade real ou dignidade/inclusão. Daí porque a CDPD determina que para o exercício da capacidade civil sejam criadas salvaguardas, medidas de proteção ou institutos que garantam o exercício dos direitos, tendo como critérios absolutos o respeito à vontade e às preferências das pessoas. As salvaguardas devem ser isentas de conflito de interesses e de influência indevida; proporcional e apropriada à circunstância da pessoa e fixada por um período de tempo, o mais curto possível – primeiro pressuposto.

E porque a pessoa com deficiência muda no decorrer da vida, com igual perspectiva da evolução do ser humano, o comando da CDPD determina a revisão sistemática de referidas salvaguardas – segundo pressuposto.

Portanto, a capacidade civil da pessoa com deficiência é o pressuposto básico e a partir dele são definidas as regras para as medidas de proteção ou salvaguardas de forma a garantir o exercício dos direitos, seja com a tomada de decisão apoiada, seja com a curatela.

TOMADA DE DECISÃO APOIADA

A tomada de decisão apoiada é um novo instituto que apoia a pessoa com deficiência intelectual e a pessoa com deficiência mental a decidir sobre qualquer assunto relacionado aos seus direitos. É, como consta do artigo 84 da LBI, uma garantia para o exercício de sua capacidade civil em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida.

O novo instituto processual que está previsto no parágrafo 2º do artigo 84 da LBI como faculdade da pessoa com deficiência, foi construído inteiramente no artigo 116 da LBI, introduzindo-se no Código Civil como um novo artigo, o 1783-A.

Trata-se de um processo judicial autônomo, com rito próprio, no qual a própria pessoa com deficiência indica seus dois apoiadores de confiança que serão nomeados pelo juiz. Para todo o processo o juiz será assistido por uma equipe multiprofissional com profissionais da área da deficiência do interessado – nesse aspecto o judiciário deve ter em seus quadros referidos profissionais para a formação da equipe, bem como ter delineados os critérios para o desempenho de suas atribuições.

Os apoiadores - duas pessoas idôneas e indicadas pela pessoa com deficiência – têm como principal atribuição informar a pessoa com deficiência intelectual e/ou a pessoa com deficiência mental com todos os elementos necessários de maneira a que possa formar a compreensão, tomar parte da decisão e, assim, exercer seus direitos, por exemplo em relação ao regime de casamento, à maternidade/paternidade, às transações bancárias e comerciais, entre outros.

Do processo judicial de tomada de decisão apoiada participam, além da parte interessada e das duas pessoas indicadas como apoiadoras, o juiz, assistido por uma equipe multidisciplinar, e o Ministério Público.

O pedido de tomada de decisão apoiada deve ser redigido em petição escrita, por meio de advogado ou defensor público, com a indicação dos dois apoiadores e dos limites do apoio, além do prazo de vigência para a prestação do apoio. Essas pessoas prestarão o compromisso de apoio para a tomada de decisão. Elas devem ter vínculos e gozar da confiança da pessoa com deficiência apoiada.

Os atos praticados pela pessoa com deficiência apoiada têm validade e efeitos sobre terceiros, sem qualquer restrição, se estiverem dentro dos limites do apoio. Se tais atos trouxerem risco ou prejuízo para a pessoa apoiada, e constatado que decorreu de divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, o juiz, ouvido o Ministério Público, decidirá a questão.

Caso o apoiador for negligente na prestação do apoio ou pressionar indevidamente a pessoa com deficiência apoiada, ou ainda não cumprir com as obrigações assumidas, a pessoa com deficiência ou qualquer outra poderá denunciá-lo ao Ministério Público ou ao juiz. Se a denúncia se comprovar, o juiz destituirá o apoiador e nomeará um outro, considerando a indicação da pessoa com deficiência interessada.

A qualquer tempo a pessoa apoiada pode solicitar o término do acordo assinado em processo de tomada de decisão apoiada. O apoiador também poderá solicitar ao juiz a sua exclusão do processo de tomada de decisão apoiada, sobre a qual o juiz deverá se manifestar.

CURATELA

Qualquer exceção ao pressuposto de que a pessoa com deficiência goza de capacidade civil em igualdade de condições com as demais pessoas deverá ser considerada como de relativa capacidade para o exercício de um direito respectivo e legalmente previsto – o poder negocial – que tem como medida de proteção extraordinária e temporária a curatela. É a previsão do artigo 84 da LBI.

Percebe-se claramente na construção do artigo 84 que somente i) quando necessário e porque não poder exprimir a vontade, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, a qual ii) constitui medida de proteção de caráter extraordinário, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

Lembre-se, conforme anotado no tópico anterior, que a capacidade civil pode ser exercida com apoio, daí a faculdade de a pessoa com deficiência exprimir sua vontade por meio da tomada de decisão apoiada, um novo paradigma para o exercício de direitos e que vale como regra geral.

Curatela é o nome que se dá ao processo judicial no qual um juiz, assistido por uma

equipe multiprofissional, analisa as necessidades de uma pessoa com deficiência intelectual ou mental adulta (com 18 anos ou mais) para o exercício de sua capacidade civil. O juiz decidirá se ela pode ou não praticar atos relacionados ao seu patrimônio e negócios, ou se precisará de apoio para isso. A curatela poderá ser pleiteada por pais, tutores, cônjuge ou qualquer parente, pelo Ministério Público ou pelo próprio interessado.

A LBI no artigo 114 alterou as antigas concepções do código Civil no que diz respeito à teoria das incapacidades em relação à pessoa com deficiência. No artigo 1.767 do Código Civil revogou alusões à natureza da deficiência da pessoa e fixou que somente serão alvo da curatela a pessoa que, por causa transitória ou permanente, não puder exprimir a sua vontade.

Lembre-se que a expressão “exprimir a sua vontade” não diz respeito aos fatores relacionados à forma de comunicação da pessoa, mas a de dar a conhecer a sua vontade e entender o contexto na qual referida vontade está sendo expressada. Nesse contexto, não mais se admite que qualquer pessoa com deficiência intelectual (déficit cognitivo) ou com deficiência mental (saúde mental) possa estar sujeita à curatela, senão, e tão somente, aquela muito comprometida, que sequer consegue exprimir a sua vontade (CNMP, 2016).

Antes de se pronunciar acerca dos termos e limites da curatela, o juiz assistido por equipe multidisciplinar entrevistará a pessoa sobre sua vida e aspirações e assim aferir a capacidade que a pessoa tem e se consegue exprimir a vontade.

Para a escolha do curador o juiz levará em conta a vontade e as preferências da pessoa. A relação entre a pessoa em situação de curatela e o curador não poderá ter qualquer conflito de interesses e de influência indevida, devendo ser proporcional e adequada às circunstâncias da pessoa, segundo o artigo 1.772 do Código Civil.

A curatela, repita-se, afeta somente os atos de emprestar, transigir, dar quitação, alienar, hipotecar, demandar ou ser demandado e praticar, em geral, os atos que não sejam de mera administração, conforme o artigo 1.782 do Código Civil.

Não poderá ser exigida a curatela para que as pessoas com deficiência intelectual e mental acessem qualquer outro direito - o artigo 85 da LBI não dá margem a dúvidas -, especialmente àqueles direitos ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho, ao voto, além de outros direitos como por exemplo, o previdenciário relacionado à pensão por morte ou o direito assistencial ao benefício da prestação continuada.

CONCLUSÃO

Pode-se resumir assim a afetação da capacidade civil da pessoa com deficiência intelectual e mental: A capacidade civil da pessoa com deficiência será sempre plena, igual às demais pessoas – é o PRESSUPOSTO.

A pessoa com deficiência exerce sua capacidade civil por meio da tomada de decisão apoiada, quando assim o desejar segundo a sua faculdade de escolha e a expressão de sua vontade – é uma 1ª. SALVAGUARDA, REGRA GERAL.

A pessoa com deficiência muito comprometida e que não consegue exprimir sua vontade tem relativa capacidade para exercer direitos de natureza patrimonial e negocial por meio da curatela – é uma 2ª SALVAGUARDA EXTRAORDINÁRIA E DE EXCEÇÃO.

REFERÊNCIAS

COURTIS, C.. Discapacidade e inclusion social: retos teoricos y desafios practivos. Algunos comentarios a partir de la Ley 51/2003, Revista Jueces para la Democracia, n. 51.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Tomada de decisão apoiada e curatela : medidas de apoio previstas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Brasília : CNMP, 2016.

DE ASIS ROIG R.. La incursión de la discapacidad en la teoria de los derechos: posibilidad, de educacion, in Derecho y poder, in Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, politicas, jurídicas y filosoficas, CAMPOY CERVERA, I. (coord.), Colección Debates del Instituto de Derechos Humanos Bartolome de las Casas, n. 2, Dykinson, Madrid, 2004.

NUSSBAUM MC.. Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión, trad. de Tamón Vila Vernis y albino Santos Mosquera, Paidós, Barcelona, 2007.

PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación em la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas com Discapacidad. Colección CERMI, 2008, n. 36.

STEIN, M.A., Disability Human Rights, California, Law Review, vol. 95.1, 2007

TRABALHOS DE COMUNICAÇÃO ORAL



PROJETO AUTONOMIA

EIXO TEMÁTICO: SAÚDE

Natália Lisce Fioravante – Fonoaudióloga
nataliafd@gmail.com

Ana Carolina Melo Alves – Terapeuta Ocupacional

Introdução

De acordo com dados preliminares do Censo de 2010, o Brasil possui 45.623.910 pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Isto representa 23,92% do total da população¹. O atendimento integral a essas pessoas é uma necessidade constante para a promoção de seu desenvolvimento global e inclusão efetiva na sociedade.

Na Clínica Intervir da APAE- BH, o atendimento da pessoa com deficiência é realizado desde a intervenção precoce até a fase adulta e, em concordância com a missão da entidade, visa promover ações voltadas para os direitos da pessoa com deficiência, na perspectiva da sua inclusão social².

Neste sentido, a Clínica Intervir executa projetos e ações que estimulam e promovem acompanhamentos terapêuticos multiprofissionais aos usuários e suas famílias. Ao longo desse processo terapêutico, observa-se que na fase da pré-adolescência e adolescência dos usuários, é necessária uma abordagem diferenciada com o objetivo de aprimorar suas habilidades adquiridas, pois é comum ocorrer uma estabilização do processo terapêutico. Por isso, deve-se concentrar esforços na utilização das habilidades já trabalhadas e na inclusão efetiva deste usuário. Desta maneira, a formulação de uma abordagem estruturada se fez necessária e aplicável durante a etapa de finalização das abordagens terapêuticas.

Palavras-chave: deficiência intelectual; autonomia; habilidades funcionais; limite terapêutico; inclusão social.

Metodologia

Este projeto possui como público-alvo, as pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, com idade entre 10 e 16 anos, atendidas na Clínica Intervir/APAE-BH, e tem como objetivo geral proporcionar e potencializar as diferentes habilidades previamente abordadas no processo de reabilitação, através de atendimentos clínicos multidisciplinares realizados em ambientes diversificados e adequados às atividades programadas.

Desde julho de 2016, vem sendo realizado por meio de condutas e abordagens nas diferentes especificidades reabilitadoras necessárias aos usuários e suas famílias, como forma de estimular habilidades inatas e as já adquiridas para seu uso funcional. Até a atual data, vem ocorrendo através de 2 grupos paralelos, por inclusão de faixa etária aproximada entre os usuários avaliados como detentores de habilidades funcionais, comunicativas e capacidade de assimilação de demandas condizentes com a sua inclusão social efetiva ou supervisionada.

O Projeto possui três abordagens paralelas:

1ª abordagem

Atendimentos clínicos multidisciplinares realizados em ambientes diversificados e adequados às atividades programadas, nos quais os usuários recebem intervenções direcionadas multidisciplinares, por meio de atividades contextualizadas que abordem suas habilidades funcionais e práticas (motoras, cognitivas, de comunicação, de expressão, de socialização e psíquicas) na própria Clínica Intervir ou em ambientes externos - supermercado, padaria, trânsito externo.

O foco desta abordagem é a funcionalidade e autonomia do usuário, com o estímulo

e o uso de habilidades previamente trabalhadas no processo reabilitador pregresso à sua inclusão neste projeto.

2ª abordagem

Acompanhamento das demandas familiares e sociais através da escuta da família e oferta de informações e orientações.

3ª abordagem

Transição entre as abordagens clínicas oferecidas pela Clínica Intervir e as ofertas de inclusão social assistida no Município de Belo Horizonte, visando ampliar as possibilidades de inclusão social dos usuários.

Os usuários incluídos neste projeto são avaliados mediante a observação constante do comportamento, interesse, atenção, envolvimento nas atividades e desenvolvimento global, associada à avaliação COPM semestral já utilizada pela Clínica Intervir. Estes usuários permanecerão no grupo por até 02 anos, podendo ser desligados devido a faltas injustificadas recorrentes, inadaptação à proposta, ou alta terapêutica. Salienta-se que esta última opção representa o objetivo final do grupo: a inclusão do usuário em redes de apoio na sociedade.

Resultados

Têm sido constatados ganhos consideráveis nas habilidades globais dos participantes deste projeto. A contextualização das habilidades previamente adquiridas pode ocorrer, gerando a necessidade de adaptações e resoluções de problemas por parte dos participantes. Associadas, a conscientização das famílias sobre o processo e a necessidade de inclusão associada às oportunidades oferecidas pela APAE-BH representaram um ganho secundário significativo, com ampliação das atuações e referências.

Considerações finais

O atendimento integral das pessoas com deficiência e de suas famílias é uma necessidade constante. Identificar as habilidades, potencialidades e limitações representa um diferencial para que propostas possam ser embasadas e que direcionem o desenvolvimento global destas pessoas.

Referências

- I - Resultados Preliminares da Amostra | Censo 2010. In: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/indicadores/censo-2010>, acesso em 10/05/2016.
- II - FENAPAES. Projeto Águia, Manual de Conceitos. Federação Nacional das Apaes, 2003.



PROGRAMA APAEANO DE PREVENÇÃO DA APAE DE MARAU/RS 2000/2017

*Marilene Gatto Bizzotto, Assistente Social,
APAE de Marau RS
marilenegatto@bol.com.br*

Palavras-chave: Estratégia; prevenção das deficiências; Projeto APAITO.

INTRODUÇÃO

No ano de 2000, a FENAPAES, em parceria com o Instituto José Américo Silva Fontes – (IJASF), lançou o Programa Apaeano de Prevenção – PAP. Tendo como premissa a pérola do ditado popular que “prevenir é melhor que remediar”. Este trabalho visa divulgar a experiência de um projeto inspirado no programa, com objetivo de educar a população, facilitar o seu acesso ao conhecimento das causas das deficiências, bem como trabalhar com profissionais da saúde e educação visando desmistificar o preconceito. Tendo como área de abrangência a região norte do estado do Rio Grande Sul, o programa contemplou os municípios de Marau, Camargo, Nova Alvorada, Vila Maria e Nicolau Vergueiro, abrangendo um contingente populacional de aproximadamente 52 mil habitantes. A coordenação ficou a cargo da Equipe Multidisciplinar da APAE, através do Projeto Apaito. O reflexo mais significativo foi criar uma cultura preventiva na região, e assim possibilitar reduzir os índices de deficiência oriundas de causas evitáveis. O maior desafio foi a conscientização para a detecção e encaminhamento precoce de bebês de alto risco, prematuros ou com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

OBJETIVOS

Promover práticas e estratégias criativas e inovadoras de prevenção das deficiências em parceria com profissionais da Rede, municípios de abrangência e comunidade local.

METODOLOGIA

Fazer um relato de experiência descrevendo como as atividades foram desenvolvidas durante a vigência do programa e quais foram as principais estratégias e práticas utilizadas.

ANÁLISE

O lançamento ocorreu na Câmara de Vereadores de Vereadores de Marau na Semana da Pessoa com Deficiência no ano de 2000, com o Slogan: Prevenção de Deficiências: O Ciclo da Vida Agradece. A primeira ação foi reproduzir um Manual informativo e visitar todos os Pediatras que atuavam nos municípios propondo a parceria. Em 2002/2004 foi utilizada a Mostra de Fotografias sobre o Tabagismo – Prevenção das Deficiências circulou itinerante nos municípios de abrangência e em empresas da região, divulgando os malefícios do cigarro principalmente para as gestantes. A ação considerada mais efetiva e com maior impacto foi o boneco fantasia, atrativo e carismático chamado APAITO que foi criado em agosto de 2005. Neste período o Apaito visitou o município de Marau e em maio e junho de 2006 os municípios de abrangência regional. Em 2007 realizou visitas nas Escolas de Educação Infantil encerrando com encontro na APAE quando os alunos visitaram a instituição. O Apaito levou sua mensagem, distribuiu folders e cartazes para os gestores e profissionais da saúde e educação. No ano 2008, o mascote trabalhou pela inclusão e diversidade junto às escolas de Ensino Fundamental do município de Marau, utilizando o

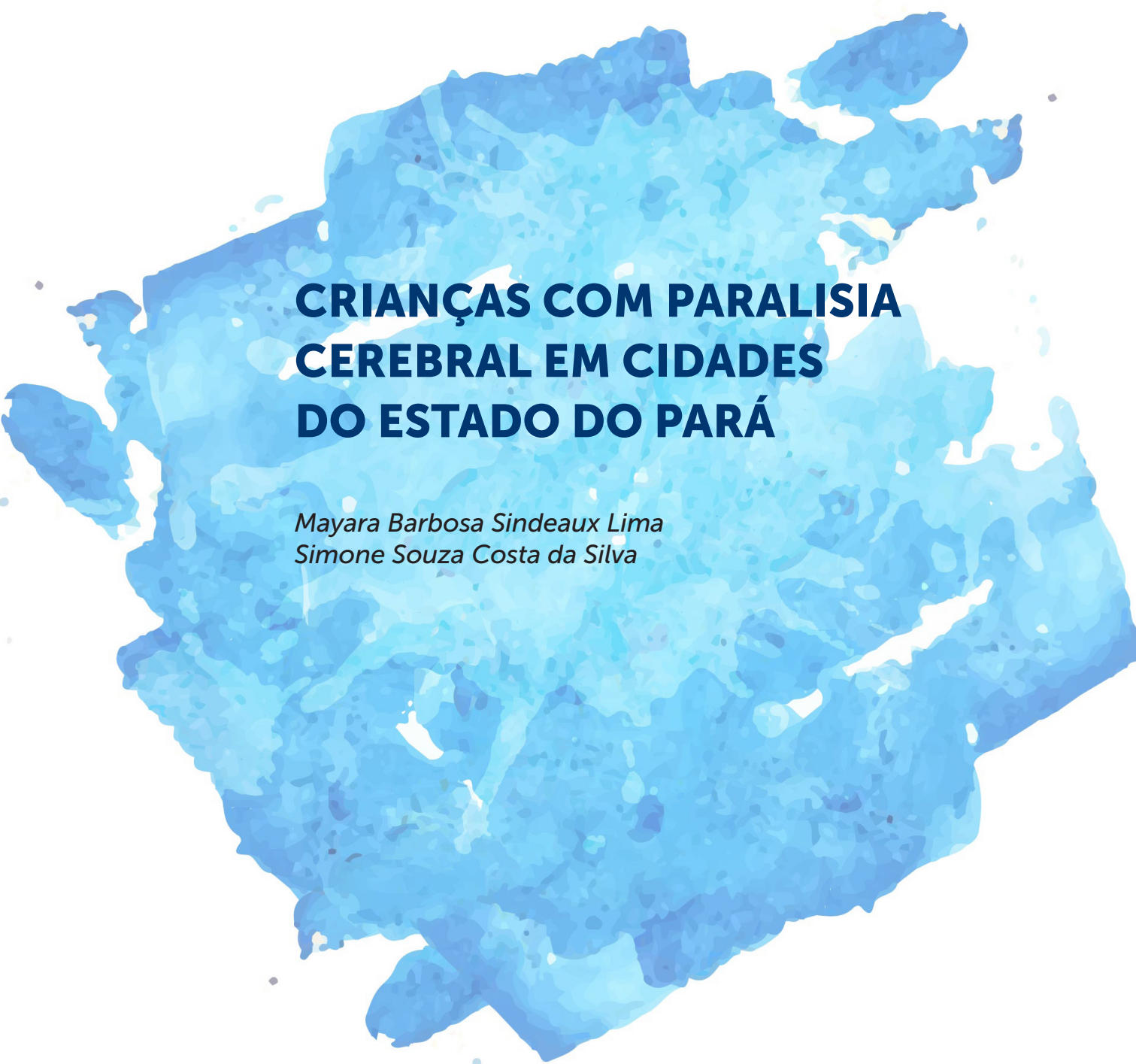
Livro "SER DIFERENTE É DIVERTIDO". O Apaito vai sendo reinventado, metaforizando o desenvolvimento humano e passa a interagir, aprende a falar demonstra ter sentimentos. O Apaito leva seus colegas para a escola e vai à procura de uma escola para estudar. De 2009 até 2011 mantém-se uma coluna semanal no jornal e programa Rádio local com as DICAS do APAITO sobre a prevenção das deficiências. Em 2013 foi criado a MALA DO APAITO um projeto para manter o Apaito vivo e atuante no imaginário do usuário e da comunidade. Foi pensado na possibilidade de utilizar essa estratégia nos anos de 2014 como coadjuvante de "O CUIDADO PRECISA SER CULTIVADO", uma réplica em miniatura do Apaito foi confeccionada para ser incluído em uma mala junto com outros objetos como: livros, textos sobre deficiências e um diário para relatar as visitas as famílias. Também foi utilizado para trabalhar a higiene o autocuidado na Escola Especial. O projeto ainda continua ativo a espera de se reinventar. O Apaito aparece em eventos, feiras, encontros ou quando os usuários sentem saudade e convocam a sua presença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o PAP é um programa preventivo que contribuiu mudando a cultura e impactando no perfil da região. Hoje os encaminhamentos são realizados nos primeiros meses de vida, os diagnósticos ocorrem precocemente e os atendimentos apresentam bons índices de evolução e alta. Há um reconhecimento dos profissionais da Rede pela qualidade do atendimento prestado. A gestão investe em formação continuada e mantém Unidade de Saúde onde o Setor de Estimulação Precoce é a porta de entrada, a abordagem é de terapia única e se faz Planos Terapêuticos Individualizados, priorizando usuários na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

REFERÊNCIAS

FONTES, J.A.S. Manual de Prevenção: Programa Apaeano de Prevenção. FENAPAES. Instituto José Américo Silva Fontes- IJASF.2000.



CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM CIDADES DO ESTADO DO PARÁ

*Mayara Barbosa Sindeaux Lima
Simone Souza Costa da Silva*

Resumo

No Brasil há poucos dados oficiais sobre as crianças com paralisia cerebral. Diante disso, esta pesquisa objetivou caracterizar crianças com paralisia cerebral no Estado do Pará. Os resultados apontam um quadro de vulnerabilidade social, além de diversos problemas de saúde crônicos associados ao comprometimento motor. Estes dados sugerem a necessidade de políticas públicas promotoras de saúde para as crianças com paralisia cerebral.

Abstract

In Brazil there is little official data on children living with cerebral palsy. The present study aimed to characterize children with cerebral palsy living in the Estado do Pará. The main results point to a situation of social vulnerability of these children, most of the children presented severe motor impairment and other chronic health problems. These data suggest the need to invest in public policies in order to promote health in children with cerebral palsy.

Resumen

En Brasil existen pocos datos oficiales sobre niños con parálisis cerebral. Esta búsqueda tuvo como objetivo caracterizar a niños con parálisis cerebral no Estado do Pará. Los resultados apuntan a una situación de vulnerabilidad social de estos niños, la mayoría presentaron deterioro motor severo y otros problemas de salud crónicos. Estos datos sugieren la necesidad de políticas públicas promotoras de salud para los niños con parálisis cerebral.

INTRODUÇÃO

A Paralisia Cerebral (PC) é a causa de comprometimento motor mais comum na infância. O diagnóstico da PC é clínico, considerando os seguintes critérios: presença de grupo de distúrbios motores causado por lesão neurológica, tal lesão é crônica, não progressiva e ocorreu durante a fase de desenvolvimento do sistema nervoso (FAIRHURST, 2012).

A etiologia é variada e pode ser classificada em causas pré-, peri- e pós-natal. As primeiras podem ser decorrentes do uso de substâncias tóxicas pela mãe ou de doenças que a tenham acometido, como diabetes, pressão alta e infecções virais. As segundas estão relacionadas a baixo peso, prematuridade e parto demorado; enquanto as últimas podem ser consequência de infecções como a meningite e traumas cranianos (FAIRHURST, 2012).

Os prognósticos da PC são variados e dependem da extensão e do grau de comprometimento da área cerebral afetada. Além da distúrbio motora/postural outros distúrbios podem estar associados ao quadro clínico, dentre eles: dificuldades de comunicação, crises convulsivas e deficiências múltiplas (FAIRHURST, 2012; LIMA et al., 2016).

Estima-se que a prevalência da PC em países em desenvolvimento é de sete para 1000 nascidos vivos (BRASIL, 2013). Em contrapartida, a prevalência em países desenvolvidos varia de 1,5 a 5,9 para cada 1000, sendo de 2,0 a 2,5 na Europa (AL-GAMA; LONG, 2012). Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2013), a diferença na magnitude da prevalência entre países desenvolvidos e em desenvolvimento parece estar relacionada à precarieda-

de das condições de cuidados pré-natais e ao atendimento primário às gestantes.

Infelizmente há uma grande carência de dados sobre as crianças com paralisia cerebral no Brasil. Quanto ao gênero, a prevalência do sexo masculino foi verificada na amostra de participantes dos trabalhos de Guimarães et al. (2014), Ribeiro et al. (2013) e Rosset, Santos e Galera (2011). Em relação a gravidade do comprometimento motor, estudos sugerem uma maior recorrência de crianças que necessitam fazer uso da cadeira de rodas em comparação àquelas que conseguem andar. No entanto, estes foram desenvolvidos em ambientes hospitalares ou centros de reabilitação, de modo que estas amostras podem estar mais relacionadas com o local de coleta de dados do que com o perfil motor das crianças com PC no Brasil (ARAUJO; LIMA, 2011; TOLEDO et al., 2015; LIMA et al., 2016).

Tendo em vista a carência de informações sobre as crianças com Paralisia Cerebral no Brasil, especialmente na região norte, este estudo objetivou caracterizar as crianças com paralisia cerebral que residem em cidades polos das mesorregiões do Estado do Pará, atendidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, segundo indicadores sociodemográficos e do quadro clínico da criança.

METODOLOGIA

Participaram 132 cuidadores de crianças com paralisia cerebral (PC) usuárias de um centro de atendimento especializado a pessoas com deficiência mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) das cidades polos das mesorregiões do Estado do Pará: Belém, Castanhal, Marabá e Santarém.

As entrevistas ocorreram individualmente, na própria APAE das cidades participantes da pesquisa, sendo aplicados dois instrumentos: 1. Inventário Sociodemográfico (ISD) que objetiva caracterizar as crianças com PC e seus cuidadores; 2. Sistema de classificação da Função Motora Grossa – GMFCS que classifica a função motora grossa da pessoa com PC em cinco níveis de comprometimento motor. Nos Níveis I, II e III a criança consegue andar. Já nos Níveis IV e V as limitações são graves, sendo necessário o uso de cadeiras de rodas em todos os ambientes.

Os dados coletados foram transcritos para o programa Microsoft Excel, sendo descritos por meio de estatística descritiva. Ressalta-se que a pesquisa foi desenvolvida segundo os princípios éticos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, tendo obtido parecer favorável para sua execução pelo Comitê de Ética do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará (protocolo n. 1.447.671).

RESULTADOS

As crianças foram caracterizadas segundo renda familiar, sexo, idade, causa da paralisia cerebral, comprometimento motor e problemas de saúde/comorbidades.

Tabela 1: Caracterização das crianças com PC sob os cuidados dos participantes.

Variáveis	Cidades				
	Belém	Castanhal	Marabá	Santarém	Total
	(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Renda Familiar					
Até 01 salário mínimo	06	19	20	12	57
De 01 a 03 salários mínimos	11	09	31	14	65
Mais de 03 salários	01	02	03	04	10
Sexo					
Feminino	14	11	29	12	66
Masculino	04	19	25	18	66
Faixa etária					
De 01 a 4 anos	06	11	15	16	48
De 05 a 8 anos	07	13	24	09	53
De 09 a 12 anos	05	06	15	05	31
Causa da Paralisia Cerebral					0
Pré-natal	01	02	06	06	15
Perinatal	11	14	30	09	64
Pós-natal	01	02	02	05	10
Não soube informar	05	12	16	10	43
GMFCS					
Níveis I, II e III	04	17	21	10	52
Níveis IV e V	14	13	33	20	80
Problema de saúde					
Sim	17	27	53	26	123
Não	01	03	01	04	9
Deficiência intelectual					
Sim	04	13	25	13	55
Não	14	17	29	17	77
Deficiência sensorial					
Sim	07	08	12	01	28
Não	11	22	42	29	104
Dificuldade para oralizar					

Continuação da Tabela 1: Caracterização das crianças com PC sob os cuidados dos participantes.

Variáveis	Cidades				
	Belém	Castanhal	Marabá	Santarém	Total
	(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Sim	15	23	48	18	104
Não	03	07	06	12	28

Epilepsia

Sim	05	07	25	13	50
Não	13	23	29	17	82

Em relação à renda familiar, foi identificado que pelo menos um terço da amostra de cada cidade relatou viver com até um salário mínimo. A análise da faixa etária das crianças revelou que em Belém, Castanhal e Marabá a maioria das crianças tinha de cinco a oito anos (05 a 08), já em Santarém houve predominância de crianças menores (faixa de um a quatro anos). No que diz respeito aos dados da causa da paralisia cerebral, a exceção de Santarém, a categoria "Perinatal" foi a que obteve a maior frequência.

Identificou-se que uma grande parcela das crianças apresentou grave comprometimento motor, sendo que em Belém, Marabá e Santarém houve predomínio dos Níveis IV e V do GMFCS. Para uma parcela importante dos participantes, a criança sob seus cuidados não apenas tem grave comprometimento motor como apresenta problemas crônicos de saúde. Além disso, quase todas as crianças apresentam dificuldade para oralizar.

DISCUSSÃO

A baixa renda familiar observada na amostra pode ser um fator de risco para estas crianças e suas famílias. Segundo Baltor e Dupas (2013) e Demitto et al. (2010), em uma situação de vulnerabilidade social, o custo financeiro do tratamento surge como fonte de angústia e preocupação, pois as despesas são altas e o sistema público não consegue suprir todas as demandas.

Os resultados sobre o sexo das crianças foram diferentes daqueles geralmente encontrados na literatura. Segundo MacLennan, Thompson e Gecz (2015), a maioria dos estudos epidemiológicos verificou maior risco de PC para homens em uma razão de 1,3:1.

A respeito das causas da PC, as perinatais foram as mais relatadas em três das quatro cidades. Deste modo, é provável que nenhuma alteração de desenvolvimento do (a) bebê (a) tenha sido percebida durante a fase intrauterina e que o período logo subsequente ao nascimento tenha exigido muitos esforços de enfrentamento dos seus cuidadores e de sobrevivência pela própria criança. A predominância de causas perinatais foi relatada em outros estudos nacionais (GUIMARÃES et al., 2014; ROTTA et al., 1983 apud ROTTA, 2002).

A respeito do quadro clínico da criança, verificou-se que uma grande parcela apresenta sérios comprometimentos nas estruturas e funções do corpo. A predominância do comprometimento motor grave em crianças com PC, avaliadas com o uso do GMFCS, também foi verificada em estudos desenvolvidos nas cidades de Belo Horizonte (ARAUJO; LIMA, 2011), São José dos Campos (TOLEDO et al., 2015) e Belém (LIMA et al., 2016).

A pormenorização dos problemas de saúde das crianças apontou a dificuldade para oralizar e a deficiência intelectual como os mais recorrentes nas cidades investigadas. Avalia-se que a presença da deficiência intelectual e da dificuldade para oralizar associadas ao comprometimento físico da criança exija um esforço ainda maior da família para promover a saúde e a interação social da criança e dos demais membros familiares. Estudos têm apontado que os déficits cognitivos e os problemas de saúde e de comportamento das crianças com PC estão associados a níveis elevados de estresse parental (AL-GAMAL;

LONG, 2013; LIMA et al., 2016; RIBEIRO et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, observa-se a necessidade urgente de políticas públicas de saúde e socioassistenciais às crianças com Paralisia Cerebral no Estado do Pará e às suas famílias. Uma vez que a funcionalidade e as limitações do indivíduo surgem a partir da interação entre os estados de saúde e os fatores contextuais (OMS, 2003), defende-se que as limitações identificadas nas crianças deste estudo podem ser minimizadas com o uso de tecnologias assistivas, terapias e com a promoção de melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

AL-GAMAL, E.; LONG, T. Psychological distress and perceived support among Jordanian parents living with a child with cerebral palsy: A cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, v. 27, n. 3, p. 01-08, 2012. doi:10.1111/j.1471-6712.2012.01071.x

ARAUJO, D. R.; LIMA, E. D. R. P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Educação em Revista*, v. 27, n. 3, p. 281-303. (2011). doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300014>

BALTOR, M. M. R.; DUPAS, G. Experiências de famílias de crianças com paralisia cerebral em contexto de vulnerabilidade social. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 21, n. 4, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n4/pt_0104-1169-rlae-21-04-0956.pdf. Acesso: 26 de fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes Brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral. Brasília, DF,: Ministério da Saúde. 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_paralisia_cerebral.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

DEMITTO, M. O. et al. Percepção do cuidador domiciliar de pessoas com paralisia cerebral sobre barreiras arquitetônicas e acessibilidade. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 9, n. 4, p. 651-659, 2010. doi: 10.4025/cienccuidsaude.

FAIRHURST, C. Cerebral palsy: the whys and hows. *Archives of disease in childhood-Education & practice edition*, v. 97, n. 4, p.122-131, 2012. doi: 10.1136/edpract-2011-300593

GUIMARÃES, T. C. O. P., COELHO, A. C. S.; FREITAS, S. T. Aspectos clínicos epidemiológicos de crianças com paralisia cerebral assistidas pela clínica escola de Fisioterapia UNIP-São. *J Health Sci Inst*. v. 32, n. 3, p. 281-285, 2014. Disponível em: http://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2014/03_jul-set/V32_n3_2014_p281a285.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

LIMA, M. B. S., CARDOSO, V. D. S., SILVA, S. S. D. C. Parental Stress and Social Support of Caregivers of Children With Cerebral Palsy. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 26, n. 64, p. 207-214. (2016). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272664201608>

MACLENNAN, A. H.; THOMPSON, S. C.; GECZ, J. Cerebral palsy: causes, pathways, and the role of genetic variants. *American journal of obstetrics and gynecology*, v. 213, n. 6, 779-788, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ajog.2015.05.034>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade,

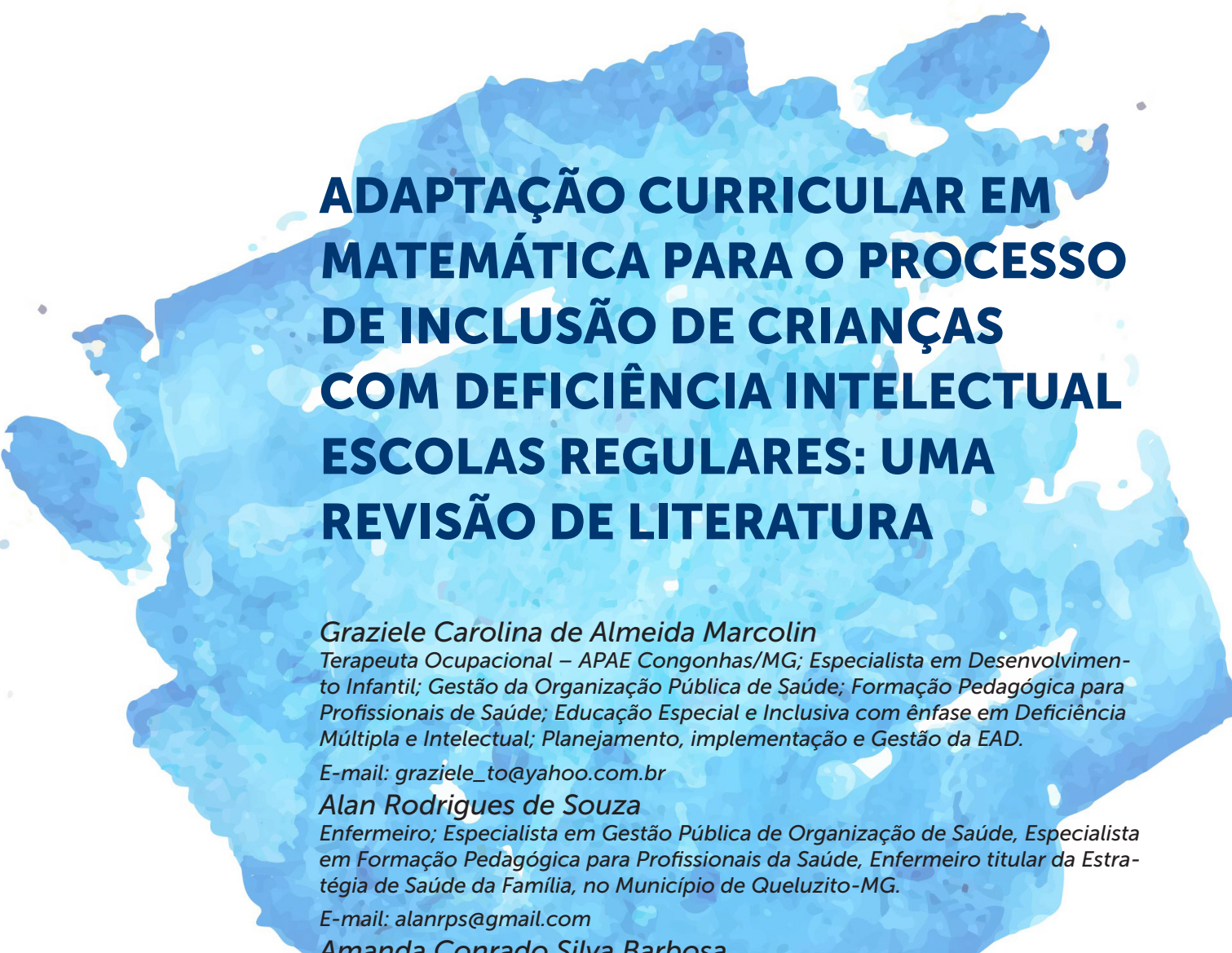
Incapacidade e Saúde - CIF. São Paulo: EDUSP, 2003.

RIBEIRO, M. F. M., PORTO, C. C.; VANDENBERGHE, L. Estresse parental em famílias de crianças com paralisia cerebral: revisão integrativa. Cienc Saude Colet. v. 18, n. 6, p. 1705-1715, 2013. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csc/v18n6/22.pdf>. Acesso em: 03 de ago. 2014.

ROSSET, M. O. S., SANTOS, B. M.; GALERA, S. A. F. A Sobrecarga da Criança com Paralisia Cerebral Sob a Ótica dos Cuidadores. UNOPAR Científica Ciências Biológicas e da Saúde, v. 13, n. 2, p. 107-114, 2011.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. J Pediatr.78(1), 48-54. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a08.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2013.

TOLEDO, C. A. W., et al. Perfil epidemiológico de crianças diagnosticadas com paralisia cerebral atendidas no Centro de Reabilitação Lucy Montoro de São José dos Campos. Acta fisiátrica, v. 22, n. 3, 2015. doi: 10.5935/0104-7795.20150023



ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ESCOLAS REGULARES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil; Gestão da Organização Pública de Saúde; Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde; Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual; Planejamento, implementação e Gestão da EAD.

E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro; Especialista em Gestão Pública de Organização de Saúde, Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais da Saúde, Enfermeiro titular da Estratégia de Saúde da Família, no Município de Queluzito-MG.

E-mail: alanrps@gmail.com

Amanda Conrado Silva Barbosa

Enfermeira; Mestrando; Especialista em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade Redentor/RJ, Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde. Docente na Rede Doctum de Ensino, Leopoldina/MG.

- *E-mail: amandaconradosb@hotmail.com*

Danúbia Fernanda Barbosa Casaes

Estudante de Licenciatura em Matemática – UNIP.

E-mail: fernandacasaes@hotmail.com

Paula Mara Expedita de Resende

Estudante de Licenciatura em Matemática – UNIP. E-mail: fernandacasaes@hotmail.com

Thaís Amanda de Assis

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

RESUMO

O cenário atual é marcado pela existência de muitas pessoas com deficiências. O objetivo do estudo é analisar qual a importância da adaptação curricular nas escolas da rede regular de ensino para pessoas com deficiência. A metodologia usada foi a revisão de literatura. Os mecanismos de adaptação curricular em matemática favorecem a inclusão escolar de crianças com deficiências intelectuais, melhorando a aquisição de conceitos.

Palavras-Chave: Educação; Adaptação Curricular; Deficientes.

INTRODUÇÃO

Segundo Mendonça (2014), o papel da Educação no processo de aquisição de conhecimentos é de grande relevância no contexto educacional atual. Estas integrações de processos educacionais fornecem o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, ampliando o maior cuidado e consideração com os indivíduos.

A implantação e implementação da Educação Inclusiva e adaptação curricular no contexto escolar não se torna tarefa fácil, uma vez que muitos professores ainda encontram-se despreparados, precisando garantir a aquisição de conhecimentos não apenas de alunos com deficiência, mas também de uma classe inteira que apresenta demandas diferenciadas no processo de aquisição do conhecimento (HENRIQUE, 2008).

Diante disso, o presente estudo justifica-se pela necessidade de se saber se a adaptação curricular em escolas, para o atendimento de demandas peculiares de alunos com deficiência, nesse caso, abordando especificamente alunos com deficiência intelectual, pode beneficiar e favorecer o processo de aquisição de conhecimentos e inclusão escolar desta clientela.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Costa (2011); Costa e Azevedo (2012); Henriques (2008); Lopes (2008); Mendonça (2014); Migueis e Azevedo (2007); Pimentel (2013); Silva et al. (2014); Silva (2008); Vigostsky (1989).

OBJETIVO

Verificar a importância da adaptação curricular nas escolas da rede regular de ensino para o fomento do processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual nas escolas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão da literatura, de porte qualitativo-descritivo, que aborda a importância da adaptação curricular em matemática. Para tanto, houve a seleção de artigos, sendo que tal proceder foi efetivado por meio de busca direta nas bases de dados Lilacs e Scielo. Para tanto, houve o uso dos principais descritores, "adaptação curricular", "matemática", "inclusão" e "deficiência intelectual" usadas em português e inglês, de maneira combinada.

Através da busca, gerou-se a apresentação de aproximadamente 58 artigos, no entanto,

apenas 10 artigos condiziam com o assunto. Após a seleção dos materiais, houve a leitura crítica dos artigos e a compilação dos dados, gerando-se categorias temáticas que orientaram a abordagem do presente estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Currículos Adaptados e sua Importância na inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola

Segundo Costa (2011), a palavra currículo advém do latim “curriculum”, que agrega o sentido de corrida, ou seja, é um percurso a ser realizado, buscando sempre pelo questionamento e pela reavaliação dos processos. Esta ferramenta normalmente é produzida pela experiência, abrangendo a vivência imediata de situações individuais e coletivas do indivíduo, sendo que estas normalmente são elaboradas com vistas a um processo investigativo.

As respostas educativas sempre devem ser propiciadas pelo processamento educacional, garantindo a todos educandos as efetivas adaptações curriculares. Para tanto, deve ser levado em consideração o conjunto de necessidades educacionais do educando, compreendendo a formação de estratégias que propiciem o efetivo aprendizado do aluno. São denominadas adaptações curriculares de grande porte, aquelas que tendem a proceder a modificação de estratégias e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, as quais são de atribuição e competência de políticas-administrativas consideradas superiores (SILVA, 2008).

Silva (2008) analisa que, já as adaptações curriculares de pequeno porte, devem ser vistas como aquelas que procede modificações consideravelmente menores, sendo estas de competência direta do professor, o qual realiza pequenos ajustes nas próprias ações outrora planejadas para a abordagem do contexto da sala de aula.

Não obstante, Silva et al. (2014) verifica que o Projeto Político Pedagógico deve ser realizado em todas escolas, uma vez que este é considerado um instrumento teoricamente desenvolvido com a finalidade de favorecer questões metodológicas, as quais tornam-se posteriormente definidores de ações na escola, assim como na comunidade, primando pelo efetivo atendimento do possível educando em seus diversos contextos de desempenho.

Nesse sentido, Pimentel (2013) afirma que todas as escolas devem desenvolver, assim como regulamentar seu alunado, garantindo a todos, independentemente das necessidades educacionais especiais, acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Ainda é de praxe dizer que a escola deve garantir que todos alunos sejam identificados, em sua essência e singularidade, assim como atendidos por meio dos sistemas educacionais.

Dessa forma, há de se dizer que as adaptações curriculares devem sempre ser bem pensadas, integrando ações com vistas ao reconhecimento de contextualização grupal, pensando na efetiva inserção do aluno especial no contexto educacional. Assim, as adequações curriculares devem ser realizadas por um professor, o qual analisa as demandas mais peculiares de um aluno específico, validando para este aluno seus elementos de constructo do conhecimento (PIMENTEL, 2013).

Por sua vez, Costa e Azevedo (2012) afirmam que este instrumento é integrado em ações educativas com o intuito de programar práticas educativas mais pertinentes que considerem a diversidade, subsidiando a construção do conhecimento do aluno, por meio de ações pensadas pelo professor. Assim, a intenção do docente é integrar ações coletivas, mas adaptadas (ao aluno com deficiência) para a efetiva educação e obtenção do conhecimento do aluno especial.

Currículo adaptado em matemática

Conforme analisam Migueis e Azevedo (2007), a matemática ainda é vista como um elemento de forma utilitária, a qual agrega desafios consideráveis no que tange a busca e processamento da aprendizagem. A ideia de uma ciência abstrata e imutável faz com que trabalhos sejam desenvolvidos por meio de maneira única e padronizados, o que para a criança com deficiência pode não ser uma saída favorável.

Nesse contexto, o jogo no processamento da adaptação curricular, passa a ser visto com uma alternativa lúdica de se proceder o efetivo aprendizado, uma vez que através dessas situações é possível se promover e estruturar o aprendizado por meio da lógica da brincadeira, apreendendo o processamento da matemática.

Vigostsky (1989) salienta que o jogo pode proporcionar alterações na estrutura de pensamento, melhorando o processamento e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Por este fato, a manipulação de peças, quando não realizada de maneira livre, pode favorecer o melhor direcionamento de ações que auxiliam no processamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a adequação curricular em face ao processamento da matemática deve flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou mesmo diversificar os caminhos para o acesso necessário do aluno. Isso não significa simplificação do currículo, mas uma adaptação que pode favorecer o desempenho do aluno na escola, auxiliando no seu processo de ensino-aprendizagem (LOPES, 2010).

Pensando no pressuposto de que o aluno com deficiência intelectual necessita de adaptações diferenciadas, a integração de ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais devem ser integradas a fim de beneficiar não somente o aluno especial, mas também toda classe dependendo da demanda que se quer alcançar.

Nesse sentido, os jogos matemáticos fomentam ações específicas que podem proceder o aprendizado da criança. No entanto, estes devem ser pensados e integrados a fim de se trabalhar conceitos de quantidade, dezena, centena, unidade, dentre outros mecanismos matemáticos que podem ser trabalhados por meio de aplicação simples de jogos. Além disso, os conteúdos matemáticos quando procedidos por meio de adaptação, podem ter aspectos como números naturais (em operações fundamentais); grandezas e medidas (sistema monetário); e tratamento de informações (tabelas), trabalhados por meio destes (MIGUEIS; AZEVEDO, 2007).

Dessa maneira, ao se observar as dificuldades dos alunos concernentes ao processamento de operações matemáticas, a construção correlata aos números deve ser considerada. Diante disso, deve-se trabalhar com atividades que agreguem valor posicional do algarismo, favorecendo a brincadeira com dados e cubos, exigindo, para tanto, maior atenção, agilidade e esforço mental do aluno no que se concerne a aquisição matemática

de conceitos (COSTA, 2011).

Costa (2011) ainda verifica que o professor entra como mediador no processo pedagógico no aprendizado em matemática, tornando-se ator fundamental no processamento de trocas sociais e efetivo aprendizado do aluno. Além disso, é o professor que orienta o aluno e procede sua adaptação curricular a fim de orientar e acompanhar o aluno com deficiência intelectual de maneira individual, fornecendo ao mesmo pistas e instruções fundamentais concernentes a matéria, visando o desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de planos de intervenção possibilita e favorece a integração de ações necessárias para o melhor atendimento das dificuldades dos alunos, principalmente quando estes se encontram sob situação de inclusão. A adaptação de conteúdos, objetivos, estratégias, métodos, formas e tipos de avaliação devem ser integrados ao processo de repasse do conhecimento ao aluno com deficiência, uma vez que este apresenta demandas peculiares no que se concerne ao processamento de seu aprendizado.

Analizando as perspectivas do estudo, é possível verificar que a adaptação curricular é um mecanismo importante no atendimento e direcionamento do processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Este deve ter suas demandas singulares avaliadas a fim de orientar o professor a proceder a melhor adaptação para o atendimento das mesmas.

As potencialidades, dificuldades e necessidades do aluno com deficiência intelectual devem ser consideradas para haver um efetivo constructo do currículo adaptado. Através destas considerações é possível ser efetivada uma melhor orientação no processamento da matemática, favorecendo a aquisição do conhecimento dos educandos. Não obstante, deve-se ressaltar ainda que a adaptação curricular hoje é um mecanismo necessário, visto a crescente demanda de inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas.

REFERÊNCIAS

COSTA, S. M. L. Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, UNB, p.1-58, 2011.

COSTA, S. V. G.; AZEVEDO, I. A. M. Discalculia: um desafio ao ensino da matemática. Anais do V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores. Goiás, Universidade de Goiás, p.1-6, 2012.

HENRIQUES, R. M. O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual. São Paulo, p.1-23, 2008.

LOPES, E. Adequação curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, p.1-169, 2010.

MENDONÇA, A. A. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: ação de diretores e/ou gestores educacionais. VI Seminário Nacional de Educação Especial – V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar. Uberlândia, UFU, p.1-11, 2014.

MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. (Entre) Cruzando Saberes. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. Educação matemática na infância: abordagens e desafios. Portugal: Gailivro, p.15-24, 2007.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? Cadernos de Educação. Pelotas, v.45, p.44-50, 2013.

SILVA, A. P.; LELI, J. D.; VALLIM, M. B. R.; OLIVEIRA, M. M.; SOUZA, M. M. Educação profissional em foco: estudos e reflexões. Cornélio Procópio, UTRPR, p.1-151, 2014.

SILVA, W. C. Discalculia: uma abordagem à luz da educação matemática. Guarulhos, UNG, p.1-45, 2008.

VIGOSTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. Obras completas. Habana. Editorial Peeblo e Education, 1989.

**PSICOEDUCAÇÃO:
UM PROJETO PARA
FAMILIARES E CUIDADORES
DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA
- INTERDISCIPLINARIDADE
ENTRE MUSICOTERAPIA
E PSICOLOGIA**

*Gláucia Tomaz Marques Pereira
Paulyane Cristine da Silva Oliveira*

Resumo

O projeto Psicoeducação para familiares dos usuários da instituição tem com objetivo de acolher, informar, e conscientizar a família e cuidadores sobre a evolução do tratamento. Através das experiências musicoterápicas, foi trabalhada a abertura do canal de comunicação. Os conteúdos internos foram acolhidos pela Musicoterapeuta e Psicóloga – atuação interdisciplinar. Como resultado, observou-se melhor integração das famílias e maior conscientização do diagnóstico e prognóstico do usuário.

Palavras-chave: Musicoterapia; Psicologia; Psicoeducação.

Abstract

The Psychoeducation project for family members of the institution has the objective of welcoming, informing, and raising awareness among the family and caregivers about the evolution of the treatment. Through the music therapy experiments, the opening of the communication channel. The internal contents hosted by the Music Therapist and Psychologist – interdisciplinary acting, were worked on. As result, it was observed a better integration of the families and greater awareness of the diagnosis and prognosis of the user.

Keywords: Music Therapy. Psychologist. Psychoeducation.

Introdução

Em junho de 2013, através do Plano Viver sem Limites do Governo Federal, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis foi habilitada pelo Ministério da Saúde como CER IIIii - Centro Especializado em Reabilitação Auditiva, Física e Intelectual.

O Serviço de Reabilitação Intelectual do CER III oferece atendimentos de (re)habilitação para pessoas com deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismoiii ou com características do TEA e síndromes diversas que têm como característica principal o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou deficiência intelectual. Estes atendimentos têm como visão o Projeto Terapêutico Singular.

A parceria da família e cuidadores no processo de reabilitação/habilitação de clientes com déficit intelectual e/ou transtornos do espectro do autismo é fundamental para evolução desses usuários. Contudo, considerando que muitos pais sofrem com a “morte” do filho ideal, muitas vezes apresentam alterações emocionais, rejeição à criança e/ou ao diagnóstico médico, em muitos casos nota-se um invólucro de sentimentos, negação da realidade e sentimento de culpa. A partir dessa realidade, é necessário acolher esses pais em projetos institucionais que promovam a consciência da nova realidade e auxiliem para que compreendam como melhor estimular o seu filho.

O Projeto Terapêutico Singular e a Psicoeducação

O Projeto Terapêutico Singular, conforme Pinto et al. (2011), tem como base a atuação interdisciplinar, que se inicia a partir da avaliação compartilhada sobre as condições do usuário e definição dos procedimentos que serão realizados. Posteriormente, a equipe de referência realiza uma discussão prospectiva do caso e empreende a “construção de res-

ponsabilidade singular e de vínculo estável entre equipe de saúde e usuário/família” (idem, p. 494).

O entendimento da realidade do sujeito, a inserção da família e do usuário na elaboração do plano terapêutico é fundamental. O processo inicia-se através do levantamento das demandas e metas com família e usuário, essas devem ser mensuráveis e alcançáveis. Contudo, quando as demandas apresentadas são irreais e há prejuízo na conscientização real do diagnóstico e prognóstico, a família é encaminhada para grupos de psicoeducação.

Para Figueiredo et al (2009), a psicoeducação é útil para familiares e pessoas próximas do usuário porque facilita a adesão ao tratamento pode ser considerada uma relevante estratégia de prevenção à saúde destes cuidadores, bem como uma medida qualificadora dos cuidados prestados ao indivíduo (...) potencializa os resultados terapêuticos na medida em que estes passam a ter maior conhecimento da patologia do paciente (p. 20, 21)

O processo de tomada de consciência é imprescindível para a reabilitação. Quando o usuário e família não têm consciência do real quadro eles geram expectativas irreais que não serão possíveis de serem alcançadas. Porém, quando é trabalhada essa conscientização através da intervenção grupal, a família e os usuários começam a ter expectativas reais e possíveis de serem atingidas. Com isso as metas tornam-se metas reais, mensuráveis e possíveis de serem alcançadas, tornando a família mais engajada e participante no processo de reabilitação. A adesão das famílias no tratamento faz com que a terapêutica adotada pelos profissionais tenha continuidade no ambiente familiar, tendo então maior chance de ser alcançado o objetivo final.

A Psicoeducação no CER III Intelectual

O projeto psicoeducação no CER III Intelectual foi desenvolvido a partir da atuação interdisciplinar da psicologia e musicoterapia, em que os profissionais, em parceria, na troca de saberes e na colaboração mútua (JESUS, ROSA e PRAZERES, 2004) promoveram atendimentos com objetivo de acolher, informar, educar e intervir em relação às demandas apresentadas pela família, conscientização das etapas necessárias para aquisição do desenvolvimento infantil – com base no desenvolvimento infantil esperado – e alterações cognitivas que interferem no processo de evolução do cliente.

O projeto foi delineado a partir de atendimentos grupais para família e cuidadores dos usuários com deficiência, isto é, deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo. Os grupos reuniam-se semanalmente, no período de 45 minutos, com o tempo do processo delimitado em 16 sessões, podendo ser estendidas ou reduzidas, considerando a evolução e participação da família. A definição final dos grupos foi realizada pela psicóloga que considerou o estilo parental e o diagnóstico dos usuários, dividindo as famílias em grupos de usuários com: transtorno ou características do espectro do autismo; deficiência intelectual; disfunção neuromotora – quadro de manutenção; disfunção neuromotora – prejuízo comportamental; e, síndrome de down.

As sessões trabalharam as seguintes temáticas: socialização e interação grupal; levantamento das demandas familiares – demandas irreais versus demandas reais; desenvolvimento infantil – desenvolvimento motor, da linguagem e da cognição; estudo do cérebro – hemisférios cerebrais: suas funções e estruturas; comportamento; e, encerramento do

projeto – conscientização das demandas reais e necessidades prioritárias dos clientes.

Música, Musicoterapia e Psicoeducação

A Musicoterapia é uma prática terapêutica que promove a interação do cliente-música através de um processo estruturado, possibilitando um espaço de acolhimento, expressão, promovendo a comunicação e o relacionamento intrapessoal, a mobilização, a expressão e a organização (VON BARANOW, 1999), facilitando a abertura do canal de comunicação ao ir de “encontro do sujeito no nível em que o mesmo se situa, aceitando sua expressão sonora musical” (COSTA, 1989, p. 79).

A promoção da abertura do canal de comunicação e o potencial interativo da música em Musicoterapia promovem a ruptura da resistência. Em processos terapêuticos individuais ou grupais a resistência tem sido considerada como um obstáculo ao processo de cura (RIBEIRO, 2007). O uso da música permite a abertura do canal de comunicação entre o terapeuta-cliente e com isso possibilita a que o terapeuta tenha acesso aos conteúdos internos para intervir adequadamente, facilitando o processo de cura.

O diferencial da Musicoterapia para alcançar a expressividade e para promover a abertura do canal de comunicação é que a Musicoterapia apropria-se das experiências musicais como agente de intervenção.

No projeto psicoeducação, as experiências musicoterápicas utilizadas foram a recriação, composição e experiência receptiva.

Na experiência re-criativa os grupos foram conduzidos a aprender ou executar canções. As canções foram apresentadas relacionadas às temáticas estabelecidas em cada etapa do projeto, com objetivo de facilitar a identificação e empatia com os outros, a melhora nas habilidades interativas e de grupo e o desenvolvimento de habilidades de interpretação e a comunicação de ideias e sentimentos.

Na experiência da composição musical, o grupo vivenciou a experiência de escrever parte de canções, na variação da paródia de canções, em que cada integrante do grupo, em comum acordo substituiu palavra ou frases de canções, enquanto foram mantidos melodia e acompanhamento original.

Na experiência receptiva o grupo ouviu música e respondeu à experiência de forma verbal. Os objetivos principais dessa experiência foram enfocar os aspectos emocionais e as respostas do grupo foram moduladas de acordo com o objetivo terapêutico.

De forma mais descritiva, as experiências musicoterápicas foram vivenciadas da seguinte maneira em cada etapa do processo:

- Socialização e interação grupal – canção “Quem é Você?” (Domínio Público). Experiência musicoterápica: re-criação musical. O objetivo da atividade foi estabelecer vínculo, facilitar a interação grupal e realizar o levantamento inicial das expectativas do tratamento.

- Demandas familiares – demandas reais versus demandas irreais – canção “Quando eu Crescer” (Eros, Lieber). Experiência musicoterápica: composição musical – paródia de canção. O objetivo desta temática foi realizar levantamento das demandas familiares para avaliar a expectativa da família e conhecimento sobre o diagnóstico e prognóstico da criança.

- Desenvolvimento infantil – desenvolvimento motor, da linguagem e da cognição – canção “Boneca de Lata” (Domínio Público). Experiência musicoterápica: re-criação musi-

cal. A canção foi utilizada de forma lúdica, no jogo musical (atenção, imitação) com objetivo de facilitar a compreensão da família referente às aquisições cognitivas necessárias para realização de uma atividade com música, comparando com o desenvolvimento infantil e as habilidades que devem ser adquiridas com a idade para desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas.

- Estudo do cérebro – hemisférios cerebrais: função e estrutura – canção “Pensamento” (Rás Bernardo, Bino, Da Gama e Lazão), experiência musicoterápica: audição musical. Canção “A Casa” (Vinicius de Moraes), experiência musicoterápica: composição musical – paródia de canção. A primeira canção foi utilizada com preparação para a temática a ser trabalhada, objetivo: onde se processa o pensar? A segunda canção foi utilizada para finalizar o tema trabalhado, objetivo: qual é a função cognitiva do cérebro?

- Estudo dos prontuários junto com as famílias – atividade para estudo e reflexão.

- Comportamento – canção “Bom Comportamento” (Ana Paula Valadão, Arleson Samuel A. Esteves). Experiência musicoterápica: re-criação e composição musical – objetivo da temática foi realizar estudo sobre o comportamento humano.

- Encerramento do projeto – conscientização das demandas reais e necessidades prioritárias dos clientes – canção “Ser Diferente é Normal” (Adilson Xavier, Vinicius Castro). Experiência musicoterápica: composição musical – paródia de canção – a canção para finalizar o projeto teve como objetivo acolher a família e verificar novamente se as demandas familiares estavam de acordo com o prognóstico da criança.

- Registro escrito das famílias das informações adquiridas nos encontros (avaliação) – as terapeutas solicitaram para a família descrever o aprendizado em forma de redação.

Considerações Finais

A música como terapia é uma ferramenta muito importante para abrir canais de comunicação, diminuir resistências, trabalhar a expressividade e facilitar o acesso dos conteúdos internos apresentados pelas famílias e cuidadores dos indivíduos com deficiência e transtorno do espectro autista. As experiências musicoterápicas da re-criação, audição e composição musical são particulares e facilitam o engajamento no processo terapêutico.

As terapêuticas, Musicoterapia e Psicologia, promovem intervenções com potencialidade, tanto pela expressividade como pela intervenção nos conteúdos internos, facilitando a eficácia do processo, sendo possível realizar os atendimentos em menor período de tempo e aumentar as respostas adequadas das famílias e cuidadores no tratamento.

O projeto psicoeducação foi desenvolvido a partir da visão do projeto terapêutico singular, isto é, família atuante e inserida no processo de tratamento, apresentando-se como um marco importante na evolução dos usuários com deficiência e transtorno do espectro autista no CER III/APAE-Anápolis. Como resultado observou-se melhor integração das famílias no processo terapêutico e maior conscientização do diagnóstico e prognóstico do usuário.

Referências

COSTA, C. M. O Despertar para o Outro. São Paulo: Summus, 1989.

FIGUEIREDO, A. L.; SOUZA, L.; DELL'ÁGLIO JUNIOR, J. C.; ARGIMON, I. I. O Uso da Psi-

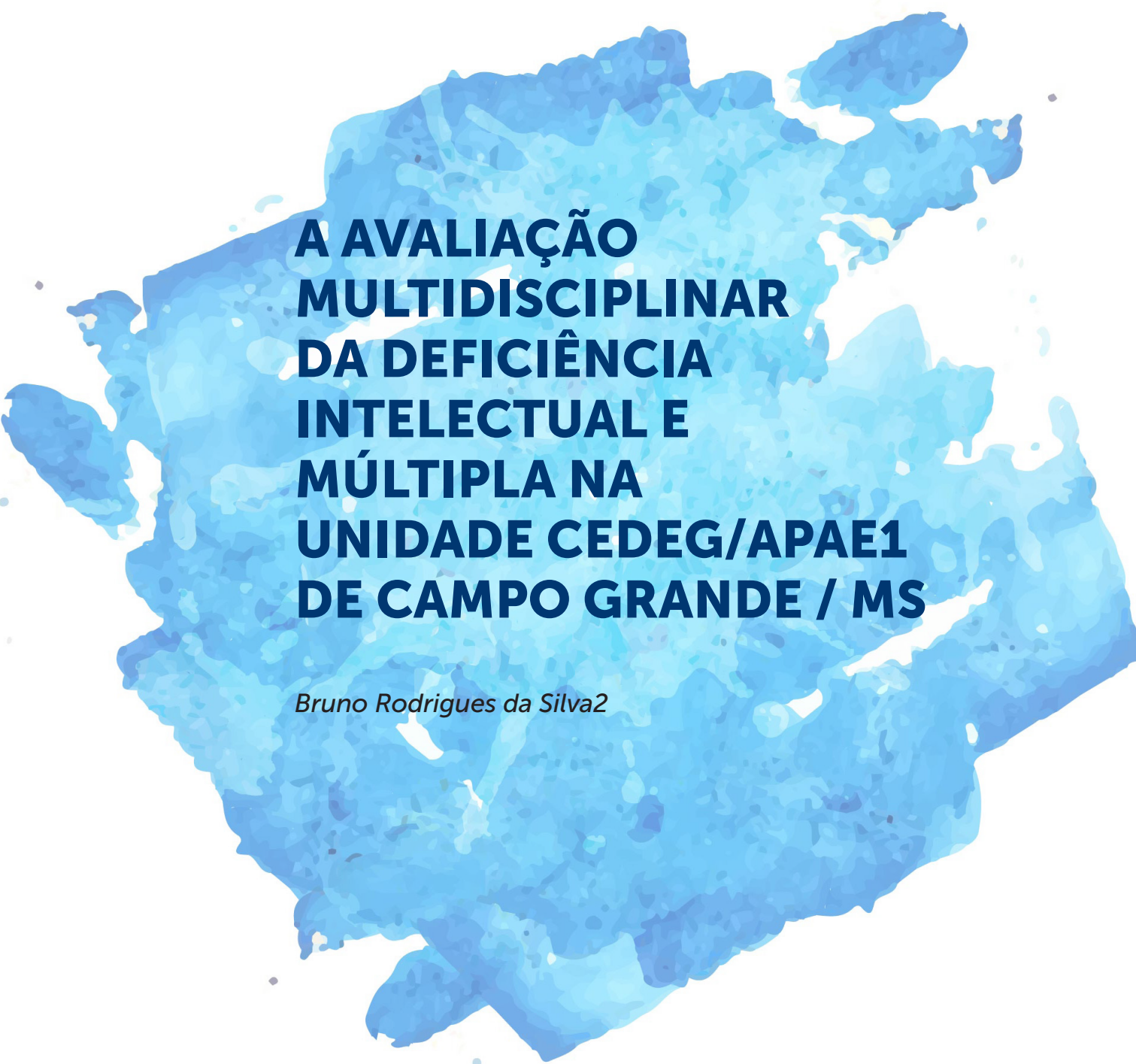
coeducação no Tratamento do Transtorno Bipolar. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Campinas-SP, v. XI, n. 1, p. 15-24, 2009.

JESUS, C. S.; ROSA, K. T.; PRAZERES, G. G. S. Metodologias de Atendimento à Família: o fazer do assistente social. In: Acta Scientiarum. Health Sciences, vol. 26, n. 1, Maringá, p. 61-70, 2004.

PINTO, D. M.; JORGE, M. S. B.; PINTO, A. G. A.; VASCONCELOS, M. G. F.; CAVALCANTE, C. M.; FLORES, A. Z. T., et al. Projeto Terapêutico Singular Na Produção Do Cuidado Integral: uma construção coletiva. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. jul-set, p. 493-502, 2011.

RIBEIRO, J. P. O Conceito de Resistência na Psicoterapia Grupo-Analítica: repensando um caminho. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. especial, p. 065-071, 2007.

VON BARANOW, A. L. Musicoterapia: uma visão geral. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.



A AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E MÚLTIPLA NA UNIDADE CEDEG/APAE1 DE CAMPO GRANDE / MS

Bruno Rodrigues da Silva²

RESUMO

O presente estudo enquadra-se como uma revisão bibliográfica sobre o processo de avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla realizada por equipe multiprofissional, comparando a literatura com a prática existente na unidade CEDEG/APAE de Campo Grande / MS. Dessa forma, compreende-se a Deficiência Intelectual como um transtorno do neurodesenvolvimento com critérios diagnósticos consolidados, já a Deficiência Múltipla compreende a existência de prejuízos para duas ou mais deficiências. Conclui-se que este estudo não esgota as possibilidades de investigação sobre o tema, mas também busca despertar novas pesquisas que possam estruturar materiais norteadores.

PALAVRAS-CHAVE: 1.Deficiência Intelectual e Múltipla. 2.Avaliação multiprofissional. 3.APAE de Campo Grande / MS.

ABSTRACT

The present study is a bibliographical review on the process of evaluation of Intellectual and Multiple Disability performed by multiprofessional team, comparing the literature with the practice in the CEDEG / APAE unit in Campo Grande / MS. Thus, Intellectual Disability is understood as a disorder of neurodevelopment with consolidated diagnostic criteria, since the Multiple Deficiency comprises the existence of damages for two or more deficiencies. It is concluded that the present study does not exhaust the possibilities of research on the subject, instead it seeks to awaken new researches that can structure guiding materials.

KEY WORDS: 1. Intellectual and Multiple Deficiency. 2. Multiprofessional evaluation. 3.APAE of Campo Grande / MS.

RESUMEN

El presente estudio se encuadra como una revisión bibliográfica sobre el proceso de evaluación de la Deficiencia Intelectual y Múltiple realizada por equipo multiprofesional, comparando la literatura con la práctica existente en la unidad CEDEG / APAE de Campo Grande / MS. De esta forma, se comprende la Deficiencia Intelectual como un trastorno del neurodesarrollo con criterios diagnósticos consolidados, ya la Deficiencia Múltiple comprende la existencia de perjuicios para dos o más deficiencias. Se concluye que el presente estudio no agota las posibilidades de investigación sobre el tema, al contrario de eso se busca despertar nuevas investigaciones que puedan estructurar materiales orientadores.

PALABRAS CLAVE: 1. Deficiencia Intelectual y Múltiple. 2.Avaluación multiprofesional. 3.APAE de Campo Grande / MS.

INTRODUÇÃO

A avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla ainda é um assunto que gera apreensão em grande parte dos profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social. Nesse sentido, o presente trabalho buscou levantar algumas orientações da literatura especializada fazendo uma relação com o processo de avaliação multidisciplinar da unidade CEDEG/

APAE de Campo Grande / MS.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A atuação da unidade CEDEG/APAE está de acordo com as orientações estabelecidas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), a qual orienta a avaliação multidisciplinar para o levantamento dos déficits intelectuais e adaptativos desencadeadores de prejuízo para o funcionamento diário do indivíduo em múltiplos contextos e interações (APA, 2014). Todavia, a sistematização dessa avaliação tem se mostrado uma tarefa complexa para a unidade, visto a crescente demanda pelo serviço, disparidade de características individuais e limitações funcionais observadas nos sujeitos avaliados pela equipe.

As dificuldades vivenciadas pela instituição também são observadas nos estudos de Mota (2015) e nas publicações dos órgãos oficiais, a saber: Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Decreto nº 3298, entre outros. Nesses documentos verificaram-se relatos da falta de padronização quanto aos profissionais e procedimentos, evidenciando a escassez de elementos norteadores para a avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla no Brasil.

No entanto, independentemente das dificuldades encontradas, o processo de avaliação é uma prática necessária, pois contribui para o levantamento de informações e encaminhamentos aos serviços especializados, tanto nas áreas da saúde, educação e/ou assistência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla carece amplo debate entre os profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social, visto a complexidade do assunto, diversidade de concepções teóricas e posicionamentos científicos, refletindo num baixo número de políticas públicas que garantam o mínimo de qualidade de vida para os indivíduos deficientes e seus familiares.

Desse modo, o presente estudo verificou ainda a necessidade de aprofundamento científico para com a temática, sobretudo com o desenvolvimento de materiais norteadores para a avaliação. Por fim, observou-se que a unidade CEDEG/APAE de Campo Grande / MS atua de maneira bastante articulada ao que recomenda a literatura sobre a avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla.

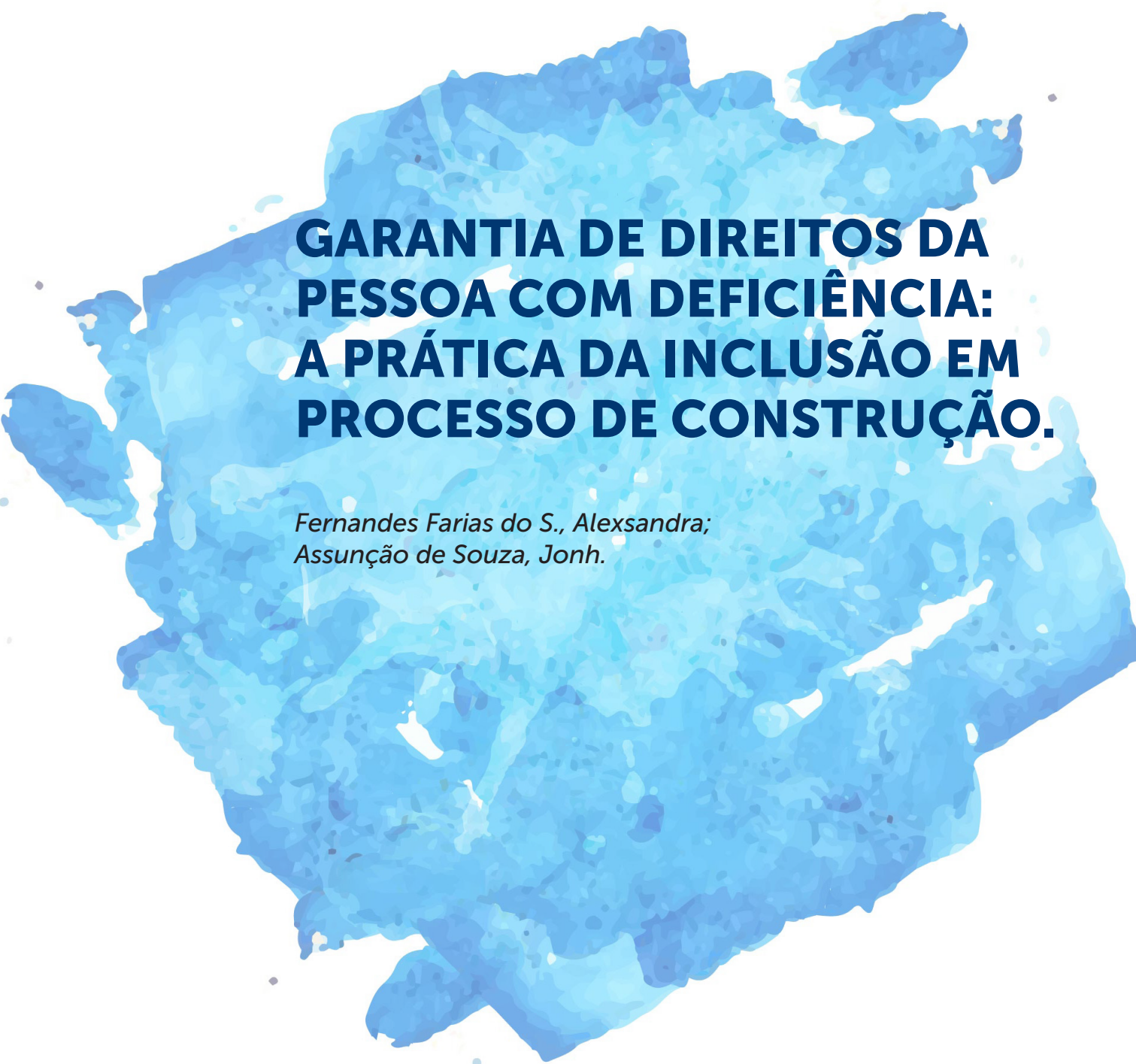
REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm >. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Projeto de Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 jul. 2017.

MOTA, L. L. O processo diagnóstico multidimensional da Deficiência Intelectual realizado por uma equipe interdisciplinar. Revista Apae Ciência. Fed Nac das APAEs. Vol 2. Num 1. Pg 37-51. Ano 2015. Disponível em: < <http://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/63/31>>. Acesso em: 01 jul. 2017.



GARANTIA DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A PRÁTICA DA INCLUSÃO EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO.

*Fernandes Farias do S., Alexsandra;
Assunção de Souza, Jonh.*

Incluir significa colocar algo dentro de um espaço/lugar, portanto dar um espaço, um lugar até então fechado, não compartilhado com outros. Incluir é combater relações preconceituosas e discriminadoras. É permitir, de forma igualitária, a apropriação do capital político, econômico, cultural e social por todos os membros de um determinado meio coletivo. Incluir é desconstruir hierarquias e que portanto, inclusão, segundo o Parecer CNE/CP/003 (2004) é promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. Em uma versão dicionarizada, considera-se inclusão social como o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social e preconceito racial. Desta forma, a inclusão social é oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos.

O tema inclusão está em evidência, mas enquanto não ficar claro como deve ser trabalhado na prática e não se oferecer condições à escola e ao professor, em nada será alterado na realidade que hoje se apresenta. A sala de aula, enquanto parte integrante de uma instituição pública é um lugar de inclusão, de acolhimento de todo e qualquer ser humano, membro de uma nação, independente de sua cor, credo religioso, condição financeira, posição social e das condições físicas e mentais que o mesmo se encontre.

A sala de aula é o ambiente, por excelência, da profunda diversidade sociocultural e que, portanto, o aluno, sendo ou não portador de alguma deficiência permite ao professor a chance de reaprender seu trabalho, buscar alternativas e rever suas práticas, avançando em busca de novos conhecimentos, para que todos possam ter bons resultados, ele e seus alunos.

Tanto a escola como a família são fomentadoras do conhecimento excepcional diante da inclusão. Pois a inclusão social depende de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é o movimento pelo qual passa todo e qualquer processo sobre a construção do conhecimento pessoal.

A escola, enquanto espaço de inclusão, precisa dar respostas às necessidades várias que têm seus alunos, acolhendo os estilos e ritmo de aprendizagem de cada um, assegurando a "educação de qualidade a todos".

Ela, por ser a instituição a qual se encontra mais próxima da realidade da vida do aluno e qualificada a despertar a consciência crítica, deve propor a grade curricular apropriada. Da mesma forma, deve desenvolver estratégias de ensino, fazer bom uso de seus materiais e recursos, manter boas parcerias com as comunidades e famílias, a fim de proporcionar ao aluno, em especial o com deficiência o que de fato lhes falta na educação.

A inclusão é um desafio que, ao ser enfrentada pela sociedade, inclusive pelo ambiente escolar, provoca a melhora da qualidade da educação da criança, mas para tanto, a sociedade precisa trabalhar para superar suas limitações. A escola deve reconhecer suas habilidades e reforçar seus pontos fortes e assim, contribuir para essa superação. A inclusão trata de crianças se adaptando junto com outras, contribuindo umas com as outras. É um encontro de trabalho entre professores e alunos e seus devidos pais ou familiares para juntos descobrirem novas experiências e revelações do conhecimento.

A inclusão trata de pais que vão à escola e participam da vida estudantil dos seus filhos; é a organização de novos olhares sobre um problema antigo que começa a ser solucionado com carinho, atenção e métodos próprios. Não se trata de algo separado e estanque,

a inclusão trata do viver, sobre vida e como as crianças podem aprender a viver juntas na escola.

Para tanto, também é preciso que as famílias dos alunos participem, principalmente os pais, os quais devem ser orientados corretamente na hora de estabelecer regras claras e definidas, que sirvam de modelo a ser seguido pela criança. Ela precisa de limites em seu comportamento. Necessita de pais firmes, com autoridade moral, mas sem o uso de um comportamento agressivo e opressor, o que pode deixar a criança com deficiência mais irritada e ansiosa.

O desafio posto à educação de crianças com deficiência, vítimas diretas de um sistema exclusivo e despreparado para acolhê-las, é ampliar seu acesso e permanência no sistema formal de ensino dando-lhes oportunidades iguais de elevação de sua escolaridade, qualificação profissional e o exercício de sua cidadania.

As diferenças econômicas e sociais ocorridas ao longo da história, explicam a ausência do direito à educação de qualidade. Porém, dados do Censo Escolar (2015) revelam que houve um crescimento expressivo nas matrículas de pessoas com deficiência na educação básica regular entre os anos de 1998 que correspondia a 13% e o ano de 2014 que passou para 79%.

Essa inclusão é importante visto que a escola é um espaço institucional, onde as relações com o outro são frequentes e a troca de conhecimento é concedida, desde que todos possam e estejam aptos a manter as diferentes relações entre os indivíduos no convívio social e escolar.

Por meio da conscientização e da educação, é possível desempenhar o papel de cidadão, que possui direitos e deveres, conhecedor da importância do seu papel na sociedade.

1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A legislação brasileira apresenta uma vasta base legal para as políticas públicas voltadas ao atendimento escolar de crianças com deficiência e para contextualizar a organização curricular e as metodologias de ensino às características e realidades da vida dessas crianças, dessa forma, são determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define no artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar. Nesse sentido, o artigo 24 deixa claro a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, como uma tarefa da escola.

Assim, a LDB define como responsabilidade do poder público a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção tradicional de educação, ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular em razão de condições específicas.

Em 1999, o Decreto 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 modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino e, contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matrícula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas “capazes de se integrar”. (BRASIL, 2007, p. 6)

Os princípios que norteiam a educação inclusiva nas escolas estão sob orientação da Política Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas na década de 1990.

Parte-se da necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável, possibilitando-lhes, enquanto seres sociais responsáveis e livres, serem capazes de refletir sobre sua atividade, ver e corrigir os erros, de cooperar e se relacionar eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, educação como formação humana e uma ação cultural. Esse processo que envolve atitudes, valores e comportamentos refletem, também, na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar.

A escola precisa levar em conta os conhecimentos que estudantes, seus núcleos familiares e comunidades possuem estabelecendo um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida.

A educação inclusiva pode ocorrer tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois, é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

A escola inclusiva é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente aos elementos socioculturais que constituem os seus modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação inclusiva significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença.

1.1 . Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Em 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61 que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do “sistema geral de ensino”.

A lei nº 5692/71, que altera a LDBEN de 1961, vem relatar que tratamento especial para os alunos com “deficiências físicas, mentais, ou que se encontrem 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.

Já a nova LDB nº 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e utilizou o capítulo V especificamente para a educação especial. Em seu artigo 58, conceitua a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino,

para educandos com deficiência". No parágrafo 1º do mesmo artigo estabelece que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados". O artigo 59 determina que "os sistemas de ensino assegurarão aos portadores de necessidades especiais", [...] "currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades". Também assegurarão professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos, na classe comum. E quando se fala em "integração" a própria Lei se contradiz, pois:

Na esperança da integração o papel do aluno é se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas expostas pelo sistema, sendo considerado objeto do currículo. O aluno tem que se adaptar ao seu ambiente como se ele fosse o 'culpado' de suas dificuldades e apenas a ele coubesse a responsabilidade de se adaptar à escola (FOGLI; SILVA FILHO; OLIVEIRA, 2008)

Sendo assim, o que é visto de fato é que muitos professores e educadores que estão atuando hoje na educação especial não possuem uma devida capacitação para atender às diversas pessoas portadoras de alguma necessidade especial, nem tampouco uma especialização para a integração das classes comuns.

1.2. Diretrizes da política nacional da educação especial

A educação inclusiva é uma proposta educacional que garante o direito dos alunos compartilharem um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Ela promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. É uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional (BRASIL, 2007).

Em relação à definição de terminalidade específica para pessoas com deficiência, a educação especial avança ao orientar os sistemas de ensino para a inclusão nas turmas de educação de jovens e adultos, e assegurar àqueles que não concluíram a escolarização na idade regular a continuidade dos estudos, prevendo "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (LDB 9394/96, Art. 37), (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva visa assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção da acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação

infantil até a educação superior; e

- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, p. 13).

Apesar de existirem direitos e deveres, há necessidade de serem produzidos conhecimentos e práticas de igualdade para com os outros, sendo que deve estar implícito o pressuposto de que cada um é cada um e todos são diferentes e produzem ideias diferentes (JESUS, 2006).

Para que essa coletividade de pensamentos exista, segundo a autora, a consciência deve estar em primeiro lugar e não se pode pensar em poder sobre os outros. Dessa forma, a produção pedagógica para a educação de crianças com TDAH precisa ter fundamentos para sair de um simples projeto-pedagógico e ganhar espaço e territorialidade dentro das salas de aula. Leva-se em consideração que apesar de todas essas exigências, a igualdade é o grande princípio defendido para com a sociedade. É lógico pensar em novas metodologias na educação, pois é na escola que o intelectual de cada um poderá ser desenvolvido de maneira a explorar suas vivências e mostrar que a relação de saber-fazer-saber, exigirá grandes práticas da vida cotidiana desses alunos.

Na produção pedagógica inclusiva apontada por Jesus (2006) está presente a liberdade e autonomia dos sujeitos, e para que essa organização do trabalho pedagógico exercite essa compreensão, possibilita-se que a formação humana projete ações pensando no crescimento de cada um e como sujeitos pertencentes a um projeto de educação que seja inclusivo.

A diversidade para a emancipação social faz parte da pluralidade desses projetos educacionais, pois quanto mais houver a inclusão nas escolas de crianças com necessidades especiais, mais se construirá uma sociedade com pensamento diversificado do que temos hoje. Contudo não se pode discutir em nenhum momento educação inclusiva, sem pensar em diversidade, pois existem pensamentos, atitudes, culturas e formas diferentes. Para que essa inteligibilidade seja construída precisam-se identificar as diversas frentes de apoio e emancipação na construção dos diálogos e interpretação dos outros a partir de sua própria realidade e limitações (JESUS, 2006).

1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

De acordo com a Constituição Federal de 1988 todos têm direito à educação, saúde e outros serviços básicos, no entanto, esses direitos, em muitas situações, não são respeitados nem efetivados em sua íntegra precisando ser analisados.

Ao acompanhar a trajetória da história, o que se observa após inúmeras e árduas lutas exercidas por movimentos populares que objetivaram amenizar a situação caótica das crianças e adolescentes envolvidos com drogas, assaltos, alto índice de desnutrição infantil, discriminação racial e social, crianças vivendo à margem da sociedade.

Por conta dessas prerrogativas, foi promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, no dia 13 de julho de 1990. Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecendo no seu artigo 3º que, "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana... O que veio assegurar por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade. O artigo 5º enfatiza que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência discriminação, exploração...". Quando o artigo destaca "nenhuma" os portadores de deficiência

também estão inclusos, todos estão inclusos.

Cabe também lembrar que o artigo 11, parágrafo 1º diz: "A criança e o adolescente portadores de deficiência recebem atendimento especializado" como também "incumbe ao poder público fornecer gratuitamente aqueles que necessitarem de medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação". No entanto esses recursos são raramente ofertados. No artigo 54 também é especificado: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente", "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino" (Parágrafo III).

Com isso, observamos neste artigo que estabelecido na Constituição Federal art. 208 foi reafirmado no ECA. Mas quem realmente tem apresentado um importante e inegável papel para o atendimento especializado são as iniciativas privadas que contradizendo aquilo que foi determinado pelo ECA quanto ao dever do Estado e do Município.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide A. de Souza. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: McGraw-Hill, 2000

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Setembro de 2007.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF n. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P dos.; PAULINO, M. M. (Org.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.107-121.

JESUS, Sonia Meire Azevedo. As múltiplas integridades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. Editora Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde, XAVIER, Mário Brasil (Orgs). Palavra-ação em Educação de Jovens e Adultos. Belém: CCSE-UEPA. 2002



A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: INFLUÊNCIA DA TEORIA VYGOTSKYANA E DO MÉTODO MONTESSORIANO

Carmen Denize Souto Maior

APAE Bezerros-PE - cdenize.soutomaior@gmail.com

José de Lima Wanderley

APAE Bezerros-PE - waderley.lima.jesus@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta teorias do Neuropsicólogo de Lev Seminovich Vygotsky e da Pedagoga Maria Tecla Artemisia Montessori, a primeira apresenta o desenvolvimento psicológico do ser humano das chamadas funções psíquicas superiores e, a segunda o Método Montessoriano. É destacada a influência na educação de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. O percurso teórico-metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa que tem como orientação a teoria crítica conceituada na construção do conhecimento científico, respeitando o ser e sua verdade, com compreensão a realidade de leitura do mundo (KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MELUCCI, 2005) entre outros. O campo de pesquisa foi na APAE Bezerros - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Bezerros, com um significativo número de alunos durante as aulas de Arte Educação respaldando as observações realizadas. Buscando perceber a presença das ideias Vygotskyana e Montessoriano no contexto da educação para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. O objetivo deste trabalho busca identificar a linha de pensamento de Vygotsky e de Maria Montessori, refletindo sobre a aplicabilidade, nos dias atuais.

Palavras-chave: Teoria Vygotskyana, Método Montessoriano, Deficiência Intelectual e Múltipla.

SUMMARY

The present work presents theories of Lev Vygotsky Seminovich Neuropsychologist and Pedagogue Maria Montessori, the first Artemisia Key presents the psychological development of the human being the higher psychological functions and calls, the second method Montessoriano. Is highlighted the influence on the education of people with intellectual disabilities and multiple. The theoretical-methodological path was in qualitative research as a highly regarded critical theory orientation in the construction of scientific knowledge, respecting the being and your truth, understanding the reality of the world (KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MARK JOHNSON, 2005) among others. The field of research was at APAE Bezerros -Association of parents and friends of Bezerros, with a significant to students during school of art education endorsing the observations. Fetching perceive the presence of the Vygotskyana and Montessoriano ideas in the context of education for people with intellectual disabilities and multiple. The aim of this study seeks to identify the line of thought of Vygotsky and Maria Montessori, reflecting on the applicability, in the present day.

Keywords: Vygotskyana, Montessoriano Method Theory, Intellectual and multiple Disabilities.

RESUMEN

El presente trabajo presenta las teorías de Lev Vigotsky Seminovich neuropsicólogo y pedagoga María Montessori, la primera clave de Artemisia presenta el desarrollo psicológico del ser humano las funciones psicológicas superiores y llamadas, el segundo método Montessoriano. Es destacar la influencia en la educación de personas con discapacidad intelectual y múltiple. Fue el camino teórico metodológico en la investigación cualitativa

como uma orientação altamente mirado teoria crítica en la construcción del conocimiento científico, respetando el ser y su verdad, entender la realidad del mundo (KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MARK JOHNSON, 2005) entre otros. El campo de la investigación fue en APAE terneros-Asociación de padres y amigos de los becerros, con un significativo a los estudiantes durante las clases de educación artística que las observaciones. Buscar percibir la presencia de la Vygotskyana y Montessoriano ideas en el contexto de la educación para personas con discapacidad intelectual y múltiple. El objetivo de este estudio pretende identificar la línea del pensamiento de Vygotsky y Maria Montessori, reflexionar sobre la aplicabilidad, en la actualidad.

Palabras clave: Vygotskyana, teoría del método Montessoriano, discapacidades intelectuales y múltiples.

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu da necessidade de buscar teóricos e suas contribuições para o desenvolvimento humano e educacional dos alunos da APAE Bezerros-PE nas aulas de Arte Educação. Lev Vygotsky e Maria Montessori chamaram a atenção através de suas teorias, as quais adequam-se à realidade experienciada no cotidiano dos envolvidos. A Teoria Vygotskyana vê o homem como um ser que atua sobre o mundo, que age nas relações sociais. Segundo Silva (2006), a diferença entre os processos elementares psicológicos e os processos superiores refere-se à questão de que os processos elementares são controlados pelo meio e os superiores ou complexos obedecem a uma autorregulação. E o método de Montessori objetiva desenvolver a globalidade da individualidade, e não exclusivamente suas capacidades mentais. Ele também se preocupa com as capacidades de iniciativa, de resolução de problemas sem que este possua interdependência nos componentes emocionais (POMBO, 2014). O alvo da produção teórica de Vygotsky são as chamadas Funções Psíquicas Superiores ou Funções Psicológicas Superiores, os processos tipicamente humanos como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato.

Na visão de Oliveira (1992, p. 24):

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas às imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

A visão metodológica de Maria Montessori pretende produzir efeitos notórios nas crianças e na pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Ao desenvolver sua metodologia, ela creditava que as crianças aprendem igualmente, mas em ritmos diferentes, assim como as pessoas com deficiências. A culminância para esta premissa deu-se através de um estudo realizado com crianças com deficiências. A visão do método na Pedagogia Montessoriana é enriquecida através da oportunidade proporcionada pelo professor ao aluno, dentro dos componentes emocionais, desenvolvendo a personalidade nas relações lúdicas com a

arte, assim, o aluno tem a possibilidade de se expressar-se livremente, experimentando a estimulação as habilidades já existentes e/ou percebendo novas capacidades de aprender.

Em suas pesquisas, Maria Montessori percebeu que o método só teria eficácia se houvesse uma preparação na “chave secreta”, ou seja, com os educadores. O termo “chave secreta” remete a formação do professor, ela dizia que não era suficiente, para ser um professor, amar a criança. Ele deveria amar e entender o universo preparando-se e verdadeiramente trabalhar nele. (MONTESSORI, 1949).

Recebendo o incentivo a agir com autonomia, o aluno progride visivelmente na sua via da realização, exercendo e executando atividades nomeadas no método montessoriano como “vida prática”, ele sente o bem estar de descobrir o mundo e descobrir-se no mundo.

A influência de Vygotsky e Maria Montessori na Arte Educação junto ao professor e alunos com deficiência da APAE Bezerras emergiu a partir do momento da observação de que essas teorias estavam presentes no cotidiano das aulas de arte educação, tornando-as reais e aplicáveis nas aulas. O objetivo deste trabalho foi observar, analisar e contribuir para a aplicabilidade desta teoria e método as aulas de arte educação, bem como, na educação inclusiva dos nossos alunos Apaeanos, respeitando os limites de cada um e ao mesmo tempo incentivando ou despertando habilidades para uma vida ativa e independente no âmbito educacional e social.

O percurso teórico-metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa que para o campo da educação reconhece que seu objeto de estudo requer consideração social, histórica e contextual, e seus sujeitos são atores sociais, construtores e constituídos por subjetividades, resultantes da diversidade de relações que estabelecem com o outro, consigo mesmo e com o contexto globalizado. Aproxima-se da compreensão da realidade e do conhecimento, sua produção, identidade de pesquisadores/as e pesquisados/as e as interações que estabelecem (CHIZZOTTI, 2010).

A ênfase inicial para elaboração deste artigo foi a busca de embasamento teórico, com aprofundamento na Tese Vygotskyana e no Método Montessoriano. Em seguida, vale ressaltar a valiosa contribuição das observações realizadas na APAE Bezerras, voltando o olhar à metodologia aplicada pelo professor, o desenvolvimento individual e em equipe. A integração dos alunos com o professor e colegas e, do professor com os alunos, buscando identificar e aplicar a teoria de Vygotsky e o método Montessori nesta brilhante prática educativa com pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Teoria Vygotskyana

Em suas Teses, Vygotsky procurou elucidar três questões fundamentais: 1- compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; 2- identificar as formas novas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza; 3- analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o uso da linguagem. Pessoas com qualquer tipo de deficiência podem ter um alto nível de desenvolvimento, dentro das habilidades potencializadas em cada ser humano. A escola deve ser uma incentivadora para as habilidades e potencialidades, sendo estas incentivadas e/ou estimuladas, respeitando-se as limitações dos alunos garantindo seus saberes intrínsecos. As pessoas com deficiência, com seus limites, podem

alcançar o mesmo desenvolvimento de uma pessoa com menos limites, independente da idade cronológica, o desenvolvimento acontece só que de modo diferente, por outra via, é muito importante para o professor conhecer essa peculiaridade, é a lei da compensação. Bock (2005) explica que Vygotsky, não via o homem como um ser passivo, sofrendo apenas as consequências das relações sociais e sim, um ser que atua sobre o mundo, que age nas relações sociais, transformando e construindo o seu funcionamento em um plano interno.

Método Montessoriano

Através dos resultados de suas pesquisas científicas e empíricas, Maria Montessori elaborou o conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos que recebeu o nome de Método Montessori.

Tais teorias são também aplicadas e/ou adaptadas com veemência na área educacional para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. De acordo com Montessori, o ponto mais importante do método é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário. Os seis pilares educacionais de Montessori são: Autoeducação - em Montessori, nós confiamos na criança; Educação Cósmica - tem a ver com a transmissão do conhecimento do educador; Educação como Ciência - Por meio da constante observação das ações da criança, para a construção do equilíbrio interior e da felicidade na vida da criança e do adolescente; Ambiente Preparado - ambientes de liberdade e independência; Adulto Preparado - é um observador que confia na criança e busca nos atos dela as indicações de suas necessidades. Criança Equilibrada - A criança nasce com um guia interior, ela irá andar, pular, correr, falar, aprender isso ou aquilo.

Aplica-se Montessori em escolas especiais, clínicas de psicopedagogia e lares. Clínicas de repouso para o tratamento de demência e Alzheimer e empresas aplicam para o melhor desenvolvimento de seus negócios.

O material didático é dividido em cinco áreas: Exercícios de Vida Prática; Material Sensorial; Material de Linguagem; Material de Matemática; Material de Conhecimento de Mundo "Cosmo" (História, Ciências e Geografia).

O trabalho com o material Montessoriano pode ser feito individualmente ou em grupo. Para o Sensorial - As hastes vermelhas, a escada marrom, cilindros, caixa de cores, tubinhos de cheiro, tubinhos de sons, placas do tato, caixa de panos de diferentes texturas, corpos geométricos, a torre rosa e muitos outros. Exercícios da vida prática - são usados todos os utensílios da vida prática normal, tentando levar em consideração o tamanho da criança. Exemplo: sapatos infantis para se aprender a amarrar, etc.

A metodologia e seus caminhos

A pesquisa qualitativa foi situada como orientadora na construção deste artigo por ser entendida na perspectiva apontada por Gatti (2010, p. 43) como "ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo", assim sendo, ela não busca por verdades e sim uma com-

preensão da realidade vivida e experienciada por seus sujeitos com seus sentidos e significados, os quais são influenciadores e influenciados por outros sujeitos, automaticamente interativos com o meio. O campo da pesquisa, orientou-se na relação do espaço com os envolvidos na pesquisa onde os movimentos foram adaptados conforme a relação intra-pessoal e interpessoal, observando também, a estrutura, funcionamento e organização da entidade. Os alunos com deficiência intelectual e múltipla foram os protagonistas com suas subjetividades, sendo estes sujeitos de todo o projeto.

A pesquisa qualitativa alguns autores tem evoluído significativamente para entender e atender às novas perspectivas existenciais, evidenciando um contexto globalizado, com teorias desenvolvidas com o intuito de uma aproximação relacionada à compreensão da realidade e do conhecimento, na interação dos envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2010; KINCHELOE; MACLAREN, 2008; MELUCCI, 2005).

Relato das observações na APAE Bezerros-PE

Na realização das observações junto ao professor e alunos com deficiência intelectual e múltipla da APAE Bezerros, na prática diária as Teorias Vygotskyana e os Métodos Montessorianos, desenvolvidas cotidianamente, são aplicadas as atividades de forma tão espontânea, que faz com que este grande diferencial seja a essência maior do legado do aprendizado. A Entidade elenca em seu Projeto Político Pedagógico à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Voltadas para o crescimento do aluno, forma cidadãos independentes, que possam fazer suas escolhas, decidirem pelo seu melhor. Nas aulas de Arte Educação, os alunos são estimulados a participarem de danças, teatro, recreação, artes plásticas, trabalhos artesanais com reciclagem, dentre outros que envolvam a teoria e método acima citados. O professor mediador, ao elaborar as aulas, flexíveis, utiliza o conhecimento prévio dos alunos, fazendo uso de técnicas e metodologias aplicáveis ao nível de desenvolvimento desses conforme suas habilidades e limites individuais e em equipe. A interação e integração estão presentes nas atividades. O ambiente é prazeroso, bem iluminado, limpo, climatizado, com equipamentos de som, como caixa acústica, microfone, internet com computador e TV, projetor/Datashow, material didático para professor e alunos, jogos educativos, livros de histórias infantis, mesas, cadeiras, material para reciclagens, bebedouro elétrico. São oferecidos lanches. As datas comemorativas são sempre vivenciadas. Todas as pessoas que desenvolvem funções junto a APAE e algumas da comunidade envolvem-se espontaneamente. Garantindo assim, a excelência nas atividades desenvolvidas para os alunos, familiares, cuidadores, comunidade local e todos que formam a família Apaiana de Bezerros-PE, consequentemente fazendo jus ao Movimento Apaiano.

Considerações Finais

As observações realizadas na APAE Bezerros-PE foram relevantes no que se refere à qualidade da metodologia aplicada pelo professor mediador, para com os alunos com deficiência intelectual e múltipla. O respeito pelo conhecimento subjetivo de cada aluno, o cuidado e respeito aos limites, o incentivo a construção de novos conhecimentos, o incentivo a promoção de novas habilidades e/ou as já existentes, dão ênfase a Teoria Vy-

gotskyana e ao Método Montessoriano aplicados e vivenciados na prática cotidiana dos envolvidos direta e/ou indiretamente no contexto socioeducacional dos alunos com deficiência intelectual e múltipla da renomada APAE Bezerros.

A Teoria de Vygotsky e o Método Montessoriano podem parecer para alguns como revolucionários ou mesmo difícil aplicabilidade diante a realidade atual do contexto geral da educação da pessoa com deficiência intelectual ou múltipla. Mas, não, eles buscam aquilo que o ser humano tem de melhor, que é a sua criatividade, sua autonomia, sua autoestima e confiança, sua condição de ser pensante, de pessoa ativa com capacidade adaptativa de crescimento intelectual, de aprendizagem. A educação escolar caminha em paralelo com a vida cotidiana, que leva à transformação do sujeito na promoção do seu bem estar biopsicossocial, promovendo o respeito pela diferença.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GATTI, M. G. A construção da pesquisa em educação no Brasil. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa, v. 1).

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 281-313.

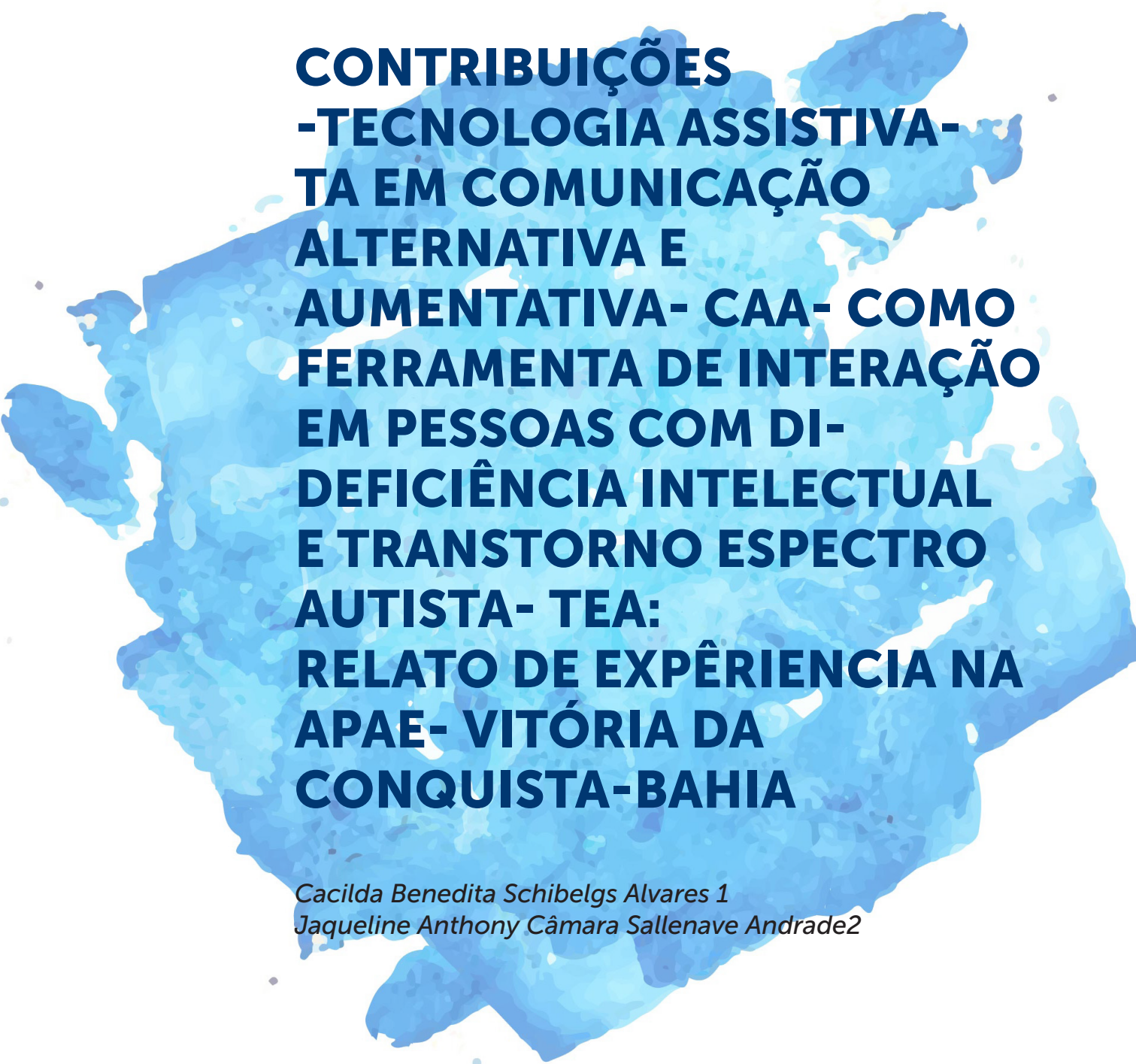
LAGOA, V. Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Loyola, 1981.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. (Org.). Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

POMBO, Olga - Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori. 2014. Disponível em: Acesso em: 22/08/2017.

VYGOTSKY, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.



CONTRIBUIÇÕES -TECNOLOGIA ASSISTIVA- TA EM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA- CAA- COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO EM PESSOAS COM DI- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA- TEA: RELATO DE EXPÊRIENCIA NA APAE- VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA

Cacilda Benedita Schibelgs Alvares 1

Jaqueline Anthony Câmara Sallenave Andrade²

1 Pedagoga com especialização em Psicopedagogia. Coordenadora do Projeto Terapêutico de Habilitação e Reabilitação – SUS APAE VC.

E-mail: cacildaalvares@yahoo.com.br

2 Especialista em “Informática Educativa” pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA) em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-SP), outra especialização em “Educação Inclusiva e Especial” pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM-MG). Curso de especialização em “Educação Especial: Deficiência Intelectual” pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA), e curso de especialização em “Mídias na Educação” com ênfase em Comunicação Alternativa e Aumentativa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA) em parceria com o MEC.

E-mail: jaquelinesallenave@yahoo.com.br



CONTRIBUTION OF TA-ASSISTIVE TECHNOLOGY IN CAA-AUGMENTATIVE ALTERNATIVE COMMUNICATION AND AS A TOOL FOR INTERACTION IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND TELL TEA-AUTISM SPECTRUM DISORDER REPORT OF EXPERIENCE IN APAE-VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA

Cacilda Benedita Schibelgs Alvares 1

Jaqueline Anthony Câmara Sallenave Andrade²

1 Educator with specialization in Pedagogy. Coordinator of the Project Enabling therapeutic and rehabilitation – SUS APAE VC.

E-mail: cacildaalvares@yahoo.com.br

2 Expert in "Educational Computing" by Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) in partnership with the Federal University of São Carlos (UFSCAR-SP), another specialization in "inclusive education and special" by Northwest College of Mines (FINOM-MG). Specialization course in "special education: intellectual disabilities" Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA), and specialization course in "Media education" with emphasis on Augmentative and alternative Communication from Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA) in partnership with the Ministry of education.

E-mail: jaquelinesallenave@yahoo.com.br

Resumo

Relato da TA em CAA da APAE de VC- Ba, realiza com usuários, que não verbalizam ou possuem dificuldades na comunicação. O referencial teórico utilizado foi BERSCH; PELOSI; e outros. Foram observados computadores, utilizando CAA com pranchas proporcionando maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação. Os resultados preliminares apontam que a inclusão é oferecer suporte necessário com recurso para favorecer o processo comunicativo.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva (TA), Deficiência Intelectual (DI), TEA (Transtorno Espectro Autista) ,Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Summary

Report of the TA in CAA APAE of VC-Ba, performs with users who do not verbalizam or have difficulties in communication. The theoretical framework used was BERSCH; PELOSI; and others. Computers have been observed using CAA with boards providing greater independence, quality of life and social inclusion, through the expansion of communication. Preliminary results indicate that the addition is required support with a view to ensuring the communicative process.

Keywords : Assistive technology (at), intellectual disabilities (DI), TEA (Autistic Spectrum Disorder), Augmentative and alternative Communication (CAA).

Justificativa

Tecnologia Assistiva – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos e atividades da vida diária. Desta forma, o usuário com deficiência, passa de uma situação de passividade para outra: a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento. (BERSCH & SCHIRMER, 2005)

A realidade da APAE VC inclui, como usuários, um público de crianças e adultos que apresentam patologias como: deficiência intelectual ou motora, autismo, paralisia cerebral ou outras perturbações que dificultam o processo da linguagem e comunicação; e estes últimos, consequentemente, necessitam de um modo de comunicação não oral alternativo ou complementar à fala. É desenvolvido um trabalho colaborativo para a diminuição das barreiras da interação comunicativa. Voltado para o desenvolvimento da habilidade comunicacional e dentro dos aspectos pré-estabelecidos pelo Governo Federal que na Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e pelo MEC-2006, recomenda-se promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação assegurando o acesso a inclusão social.

O projeto é realizar oficinas em TA com CAA que tem como objetivo favorecer a comunicação, a interação social e o aprendizado entre os usuários que frequentam a Instituição.

Foram criadas duas Oficinas, uma no turno matutino com pessoas de 7 a 14 anos, e outra no turno vespertino com crianças de 0 até 6 anos de idade que possuem tinham ausência ou dificuldade na comunicação, necessitando de estratégias para favorecer o processo comunicativo.

Observa-se que o grupo de crianças, tem uma facilidade com o computador e com o tablet, e mesmo com dificuldade na comunicação, conseguem realizar as ações e reflexões e sempre estão estimuladas a experimentar, acomodar e elaborar os processos de pensamento no intuito de interagir cada vez mais com o ambiente.

TA-CAA

A tecnologia assistiva (TA) permite que pessoas com diversos tipos de comprometimento – sensoriais, físicos, cognitivos – alcancem os computadores e possam utilizá-los, valendo-se dos benefícios que eles oferecem.

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão. (MEC, 2006, p.18).

Num sentido amplo, percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil "são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas".

A TA deve ser então entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida pela circunstância de deficiência, ou pelo envelhecimento. (Berch, 2008).

O objetivo maior da Oficina de TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

A CAA é uma das áreas da TA que propicia condições e oportunidades de explorar toda forma de comunicação que complete, substitua ou apoie a fala, auxiliando a todos os indivíduos que necessitam de técnicas de comunicação não oral para se comunicarem ou se expressarem.

Na perspectiva das Oficinas de atendimento educacional especializado o espaço deverá se organizar como os espaços dos contextos educacionais, ou seja, aquele que favorece o uso da TA.

No desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigidas à promoção da inclusão dos alunos nas escolas. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece também os serviços de tecnologia assistiva. (MEC, 2006, p.19).

A ajuda eficaz com a utilização da TA, tem garantindo uma educação de qualidade para todos com o direito que deve ser cumprido, pois as tecnologias acessíveis tornam a vida de um usuário com deficiência mais autônoma.

O objetivo não deve ser aquele de recuperar ou desenvolver a função de falar, mas de comunicar, trata-se, então, de manter vivo ao máximo possível o desejo de comunicação, oferecendo continuamente ocasiões de relacionamento, que propiciem uma comunica-

ção interativa, desfrutando, da melhor maneira, as múltiplas possibilidades oferecidas na vida cotidiana.

Pensando na interação de pessoas com necessidades especiais na área da comunicação, os sistemas alternativos de comunicação são um meio eficaz para garantir a inclusão desses alunos. Assim a criança ou jovem que esteja impedido de falar, poderá comunicar-se com outras pessoas e expor suas ideias, pensamentos e sentimentos se puder utilizar recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio no qual está inserido. (Manzini,2006)

Baseado na citação acima, pode-se dizer que a CAA, visa promover uma melhor participação no meio escolar, interação interpessoal e social, funcionando como uma ponte que conduz ou amplia o acesso à comunicação permitindo ao usuário mais independência na sua vida cotidiana.

Relato de caso

O trabalho da CAA engloba uma série de símbolos, recursos, estratégias e técnicas para auxiliar o desenvolvimento de uma comunicação complementar. Os símbolos são as representações visuais, auditivas ou táteis de um conceito; os recursos são os objetos ou equipamentos utilizados para transmitir as mensagens e podem ser as pranchas de comunicação, os comunicadores ou o computador; as técnicas são as formas como as mensagens são transmitidas e as estratégias referem-se ao modo como os recursos da comunicação alternativa são utilizados (Gill, 1997).

Dizemos que a comunicação é aumentativa, quando o indivíduo utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente. Segundo Manzini, seria uma comunicação de suporte, ou seja, um apoio suplementar a fala. E que comunicação é alternativa, quando o indivíduo utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala, uma comunicação apoiada englobando objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografias, fotos e outros símbolos gráficos e, ainda sistemas computadorizados,

Nas oficinas de TA são utilizados os recursos de alta tecnologia como computador e tablet, que são recursos audiovisuais que também estimulam o processo de comunicação e aprendizagem com apps e softwares educativos, e os de baixa tecnologia, como miniaturas, fotografias e gravuras que são aproveitadas para serem colocadas na prancha de comunicação para levarem para o domicílio, onde a família, que já foi previamente orientada da importância da parceria familiar para estimular a comunicação, em casa com a prancha que é uma pasta catálogo a qual cada usuário tem personalizada, realiza a continuidade do trabalho das oficinas.

Os pais, orientados a cada oficina de TA em relação a utilização da Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa a dar continuidade ao uso da prancha na residência, contribuem e reforçam para a ampliação da comunicação, e trazem a prancha para a próxima oficina e recebem das novas orientações.

As Oficinas em TA em CAA que tem como objetivo oferecer alternativas e estratégias para complementar ou diminuir as barreiras da interação comunicativa, para ampliar o seu potencial e fornecer as ferramentas básicas para que seja exercido seu direito à igualdade.

Foram criadas duas Oficinas, dinâmicas, prazerosas e envolventes uma no turno matuti-

no com pessoas de 7 a 14 anos, e outra no turno vespertino com crianças de 0 até 6 anos de idade com estratégias para favorecer o processo comunicativo.

Foram realizadas oficinas com o tema: Eu e minha família, na qual as fotos trazidas de casa foram colocadas na prancha, na qual os usuários reconhecem e apontam a mãe, pai, irmão, irmã, vó, vô e a ele mesmo, alguns quantificam os membros da família, e outros reconhecem algumas pessoas que moram na mesma casa.

Na oficina das Partes do Corpo, trabalhamos com o tablet, para montar as partes do corpo, no computador para colorir e ouvir e com música que verbaliza as partes do corpo como Cabeça, ombro, joelho e pé. E levaram para casa as imagens na prancha das partes do corpo com orientação para a família dar continuidade em casa com as músicas e apontar para o corpo e para a pasta, relacionando a figura à fala. Aconteceu que usuários da APAE do turno matutino começaram a verbalizar através da música, cantando.

Na oficina dos animais, foi trabalhado com o tablet, a imagem e som que cada animal faz, e escutado o nome, e também com quebra cabeças. No computador teve software para colorir os animais e parear com as iniciais do nome. Também trabalhamos com as miniaturas de animais. Levaram para residência a fotografia dos animais de estimação, para os pais darem continuidade em casa imitando os sons dos animais. Houve criança que começou a verbalizar tentando imitar o som dos animais e um deles já imitou o som do gato e do cão.

Uma das oficinas mais interessantes é a Histórias Infantis, na qual estimula-se a comunicação com a imaginação. Foi realizada a Oficina de História de Chapeuzinho Vermelho, nela assistiram a história no computador, em 5 minutos, prestaram atenção na música de chapeuzinho e na do lobo mau. Teve quem cantasse (a sua maneira com grunhidos). No tablet e computador, jogos com as frutas da cesta de Chapeuzinho, de completar quebra cabeças, colorir, e ouvir o nome de cada fruta. Na continuação da Oficina foram trabalhadas as partes do corpo: Chapeuzinho questiona o Lobo, sobre a orelha, olhos, boca grande, relação estabelecida e complementada a oficina Partes do Corpo. Inclusive a cesta que foi levada para Vovó, com frutas de plástico foi trabalhada para reconhecimento e depois pareamento das frutas iguais. Nesta oficina foram colocadas na prancha as fotografias das frutas que cada um gostava, e também a imagem em quadrinhos da história de Chapeuzinho Vermelho para ser contada em casa pelos familiares, para estimular a comunicação, apontando para as partes do corpo quando o Lobo é questionado por Chapeuzinho, como também perguntando sobre as imagens das frutas. Ainda com essa mesma história, foram trabalhadas as cores: vermelho, azul, amarelo, verde, através de apps no tablet.

Nessas Oficinas são utilizadas a baixa tecnologia, como as imagens, cadernos e pranchas e também a alta tecnologia como o computador, com softwares específicos, e tablet, com os seus recursos audiovisuais garantindo grande eficiência na função cognitiva e comunicativa.

Resultados Esperados

A comunicação é de extrema importância para a constituição do sujeito e a CAA é uma área muito promissora para alcançar níveis contínuos e consistentes de desenvolvimento nas relações que envolvem as pessoas com disfunção na verbalização, proporcionando à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, atra-

vés da ampliação da sua comunicação, oportunizando a integração com família, amigos e sociedade.

O envolvimento da família oferecendo suporte com as pranchas em domicílio para favorecer a comunicação e consequentemente a integração social, contribui para o exercício da independência e inclusão social do usuário.

A inclusão comunicativa não se restringe aos recursos, sejam eles de tecnologias de alto ou de baixo custo. Tão ou mais importante do que isso, é a presença da comunidade interessada em interagir e acolher as mensagens da pessoa não verbalizada para encorajar o seu desenvolvimento.

A CAA possibilita a pessoa com dificuldade na comunicação oportunidades de interação, de escolhas, de diálogo e construção de conhecimento, garantindo uma verdadeira inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial – Brasília, 2006.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. ENSAIOS PEDAGÓGICOS. : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial- Brasília, 2007.

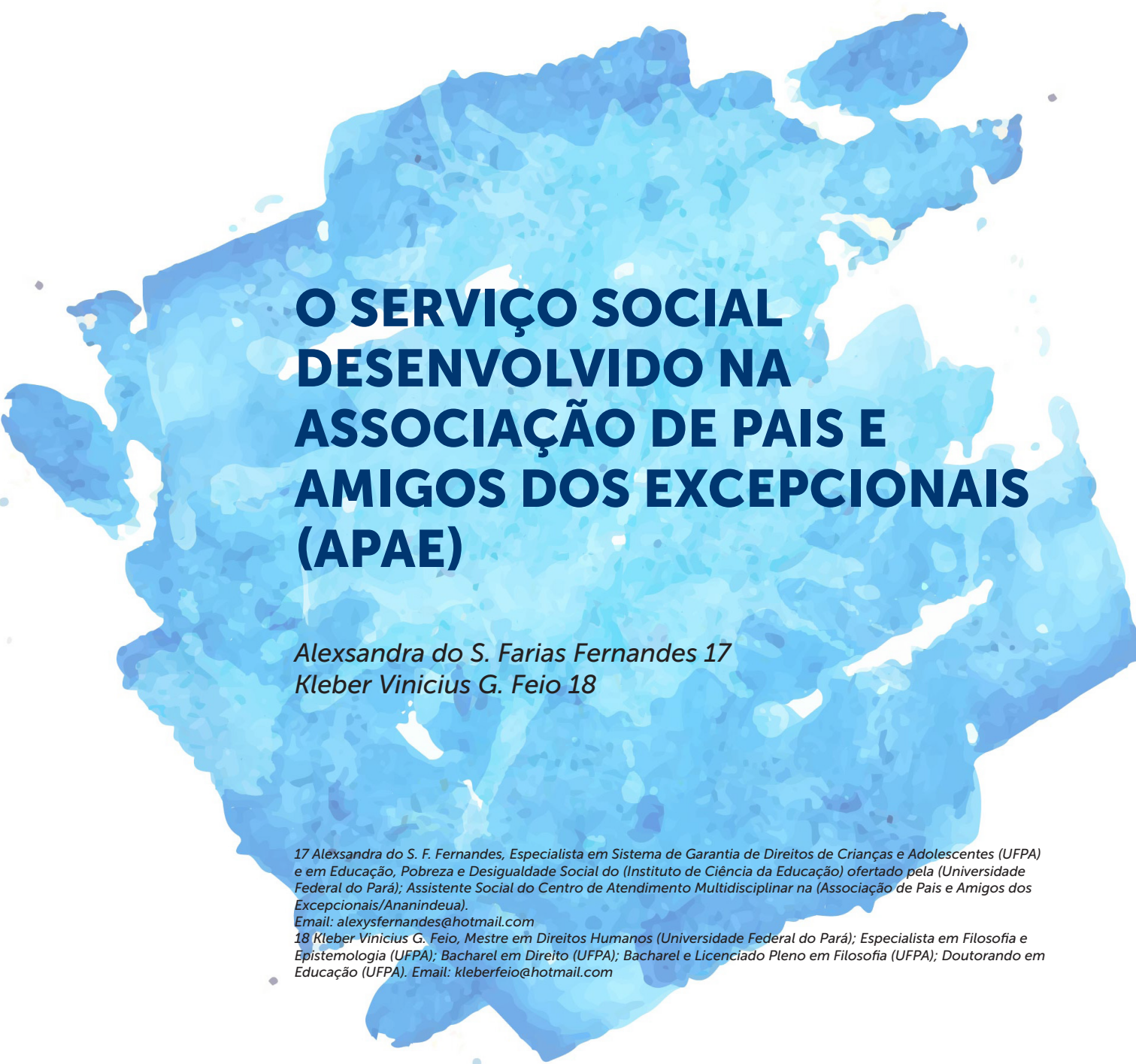
BERSCH, R., SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. IN.: BRASIL. Ministerio da Educação. Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas. 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BERSCH, Rita de Cassia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação de pessoa com deficiência, física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial – Brasília: ABPEE- SEESP, 2007.

Gill, N. B. (1997). Comunicação através de símbolos: abordagem clínica baseada em diversos estudos. Temas Sobre Desenvolvimento, 6 (34), 34-43.

Manzini, Eduardo Jose. Portal de Ajudas Técnicas para Educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC, SESEP, 2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Ensaio Pedagógicos. III Seminário Nacional de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília, 2006.



O SERVIÇO SOCIAL DESENVOLVIDO NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE)

Alexsandra do S. Farias Fernandes 17
Kleber Vinicius G. Feio 18

17 Alexsandra do S. F. Fernandes, Especialista em Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (UFPA) e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social do (Instituto de Ciência da Educação) ofertado pela (Universidade Federal do Pará); Assistente Social do Centro de Atendimento Multidisciplinar na (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/Ananindeua).

Email: alexysfernandes@hotmail.com

18 Kleber Vinicius G. Feio, Mestre em Direitos Humanos (Universidade Federal do Pará); Especialista em Filosofia e Epistemologia (UFPA); Bacharel em Direito (UFPA); Bacharel e Licenciado Pleno em Filosofia (UFPA); Doutorando em Educação (UFPA). Email: kleberfeio@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa buscou verificar se o trabalho desenvolvido pela Assistência Social da APAE Ananindeua (Estado do Pará) junto às famílias em situação de vulnerabilidade social está relacionado à promoção da educação e da efetivação dos direitos humanos. Partiu-se de uma pesquisa documental, de campo e participante, ou seja, abordagem qualitativa e quantitativa, seguindo o raciocínio indutivo, a fim de investigar o trabalho desenvolvido pelo setor de Serviço Social da APAE, a partir de uma amostra de 51 sujeitos (34% do universo de 148), utilizando questionário com perguntas estruturadas a fim de conhecer o impacto desse tipo de trabalho junto às famílias. Assim a pesquisa observou que a grande maioria dos entrevistados acredita que a APAE, ao desenvolver um Serviço Social prestado às famílias em situação de vulnerabilidade social, gera um significativo impacto social, pelo conhecimento adquirido a partir das práticas educativas, o que se constitui uma instituição defensora da cidadania destas famílias, na medida em que desenvolve ações socioeducativas que buscam solução de problemas específicos de cada núcleo familiar, promovem a educação para a cidadania e direitos humanos e por fim, levam dignidade a famílias em situação de pobreza e de desigualdade social.

Palavras-Chave: APAE; Direitos Humanos; Pobreza; Cidadania

Abstract

This research sought to verify if the work developed by the APAE Ananindeua Social Assistance (State of Pará) with families in situation of social vulnerability is related to the promotion of education and the realization of human rights. The study was based on a qualitative and quantitative approach, based on inductive reasoning, in order to investigate the work carried out by the APAE Social Service sector, based on a sample of 51 subjects (34% of the universe Of 148), using questionnaire with structured questions in order to know the impact of this type of work with the families. Thus, the research observed that the vast majority of respondents believe that the APAE, by developing a Social Service provided to families in situations of social vulnerability, generates a significant social impact, through the knowledge acquired from educational practices, what constitutes An institution that defends the citizenship of these families, insofar as it develops socio-educational actions that seek to solve specific problems of each family nucleus, promote education for citizenship and human rights and, finally, bring dignity to families in situations of poverty and inequality social.

Keywords: APAE; Human rights; Poverty; Citizenship

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o trabalho do Assistente Social no atendimento de famílias em situação de risco atendidas pela APAE – Ananindeua (estado do Pará), bairro do Coqueiro. MOLAIB (2006) apresenta como situações de risco pessoal ou social na infância e adolescência, casos de abandono e negligência; abuso e maus-tratos na família e nas instituições; exploração e abuso sexual; trabalho abusivo e explorador; tráfico de crianças e adolescentes; uso e tráfico de drogas; conflito com a lei, em razão de cometimento de

ato infracional. Assim, podemos entender que a situação de risco pode ser considerada como toda e qualquer situação que possa comprometer o desenvolvimento físico e emocional do indivíduo por causa da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado.

O público atendido por essa instituição é formado por moradores do município de Ananindeua, famílias que tem crianças com algum tipo de deficiência (física ou mental), geralmente muito pobres e carentes, que recebem o apoio da APAE, no sentido de viverem com mais dignidade, tendo seus direitos respeitados e amparados.

De acordo com Fonseca (2013), a Política de Assistência Social, após passar por inúmeros debates e estudos, alcançou o patamar de benemerência, constituindo-se um tipo de assistencialismo para uma nova configuração de institucionalidade. O Serviço Social é fundamental no combate às desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Para Abramovay (2002), a vulnerabilidade social pode ser compreendida como uma situação em que recursos e habilidades de determinado grupo social são incapazes e até e inadequados para aproveitar de maneira satisfatória as oportunidades oferecidas pela sociedade. É nesse tipo de vulnerabilidade social que sobrevivem crianças e adolescentes de famílias fragilizadas. Trata-se de um problema que não é novidade, pois sua extensão na história da humanidade o coloca como um fenômeno social que, a despeito das leis em vigor, como o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁹, persiste na realidade nacional. Ou seja, o risco social está presente na realidade de crianças oriundas de lares esfacelados ou sem estrutura familiar, pois tais crianças encontram-se na situação de risco físico, moral e social.

Coimbra (2001) enfatiza o sentimento de impotência que grupos vulneráveis sentem diante de saberes dominantes, tal sentimento se mostra um dos mais graves tipos de violência simbólica a esses grupos, pois atinge também a dimensão estrutural, devido principalmente à frágil situação socioeconômica dentro destas famílias.

No âmbito internacional, um exemplo da preocupação com essa questão é a Convenção dos Direitos da Criança/8920, que serviu de fonte inspiradora ao Brasil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual entrou em vigor em 14 de outubro de 1990. Tal Convenção, em seu art. 2º, afirma que os Estados-partes respeitarão os direitos ali previstos e assegurarão a toda criança sujeita a sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de qualquer condição, tais como de raça, cor, sexo, língua, entre outros, o acesso aos chamados direitos fundamentais.

Nesse sentido, o presente artigo consiste em analisar um trabalho que vem sendo feito pelo Serviço Social da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), seção Pará, há pelo menos 17 anos, junto às famílias carentes e em situação de risco, no que se refere ao trabalho desenvolvido pela assistência social a essas famílias.

A vulnerabilidade familiar se apresenta pela exclusão social dos seus membros, pela inserção precoce no mercado de trabalho e as situações de risco vividas cotidianamente

¹⁹Lei n. 8.069, de 13/07/1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, é reconhecida internacionalmente como um dos mais modernos e avançados Estatutos Legais que promovem a garantia dos direitos a crianças e adolescentes.

²⁰ Ratificada pelo Brasil em 24/09/1990, essa convenção de 1989, inovou por sua extensão, e por reconhecer à criança (até 18 anos) todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos, indo muito além das declarações internacionais anteriores. Nesse caso pela primeira vez crianças e adolescentes tem garantidos seus direitos de liberdade, que até aquele momento eram privilégios de adultos.

e segundo Costa (1992), essa impede a conquista do bem-estar e da dignidade para os seus membros familiares também enquanto cidadãos. O que para Medeiros (2000) coloca estes, principalmente os mais jovens, em vulnerabilidade e risco social, sem proteção e com violação de seus direitos.

Busca-se ainda discorrer sobre as políticas públicas de assistência e a atuação da Proteção Social que a APAE desenvolve, a fim de garantir a efetivação de direitos.

De acordo com Piana (2009), o Serviço Social é uma profissão que se insere na divisão social e técnica do trabalho, tendo uma ação profissional ambientada nas políticas socioassistenciais, tanto em âmbito público quanto no privado. Sua abordagem junto à população se desenvolve em instituições onde esse tipo de trabalho profissional é ofertado. O trabalho do assistente social também ocorre a partir de pesquisas, administração, planejamento, supervisão, consultoria, gestão de políticas e até no desenvolvimento de programas e serviços sociais.

Segundo José Filho (2002) o Serviço Social insere-se na relações sociais e se mostra como uma prática que se alimenta de formulações teóricas e que tem um significativo potencial para transformar realidades, que pode contribuir para a transformação social.

Na APAE de Ananindeua o Assistente Social desenvolve um trabalho como interlocutor entre equipe técnica e famílias, considerando as questões sociais e culturais do cotidiano dos usuários que interferem no atendimento, além da realização de um trabalho em grupo com ênfase na geração de renda, por intermédio da criação de projetos que venham a ser realizados por intermédio de diversas oficinas, sendo essas sugeridas na Sala da Família²¹ de acordo com a indicação dos Pais/Responsáveis.

Esta pesquisa justifica-se ainda pelo fato de haver uma demanda significativa de atendimentos a pelo menos 148 famílias que tem crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, sendo que a grande maioria destas famílias encontram-se em situação de pobreza e desigualdade social. Por isso mesmo o trabalho desenvolvido pela Assistência Social da APAE se mostra uma forma de promover a educação para a cidadania, para que os indivíduos possam compreender seus direitos para acessá-los e compreendê-los.

Desse modo, este artigo busca respostas referentes ao atendimento desenvolvido pelo serviço social da APAE junto às famílias cadastradas na instituição. Busca-se assim verificar as formas de trabalho desenvolvidas e quais os impactos que elas geram nas famílias em situação de risco no município de Ananindeua.

Parte-se da premissa de que o serviço social desenvolvido pela APAE, com as famílias em situação de vulnerabilidade social, gera um significativo impacto social, e a constitui como uma Instituição que atua na Defesa e Garantia de Direitos das Pessoas com Deficiência e suas famílias e desenvolve ações para o exercício da cidadania.

Assim o objetivo deste artigo foi verificar se o trabalho desenvolvido pela Assistência Social da APAE Ananindeua junto a famílias em situação de vulnerabilidade social está relacionado à promoção da educação e da efetivação dos direitos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa sessão aborda aspectos importantes do arcabouço teórico, como a relação do

²¹ Espaço reservado na APAE Ananindeua, para a reunião com os pais e familiares das crianças excepcionais

serviço social, pobreza e os direitos humanos fundamentais. Busca-se assim colocar em ordem importantes ideias para o corpo discursivo do artigo, uma vez que fundamentam o objetivo geral da pesquisa e se inserem na problemática do tema. Sua importância é relevante à medida em que relaciona o serviço social à pobreza e desigualdade social, mas também ao abordar noções de direitos humanos e pontuar a dimensão educadora da APAE.

2.1 Serviço social e pobreza

De acordo com Iamamoto (2006, p.126), o Serviço Social, profissão que se insere na divisão social e técnica do trabalho social, tem na questão social:

A base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. 'Questão Social' apreendida enquanto o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2006, p.126).

Iamamoto (2008) considera que a questão social se tornou uma preocupação central do serviço social, e por isso se faz necessário compreender os mecanismos que estão por trás dos processos de criminalização e naturalização do social, passando a ser dimensionada para o campo do dever moral.

E nesse ponto, a pobreza surge como um fator a ser investigado, pois o processo de criminalização da pobreza²² tem fortes marcas na história do Brasil, e de acordo com Telles (2001), essas marcas mostram-se evidentes no modo de se mostrar o lugar da pobreza na sociedade brasileira.

O fato de se ter uma cultura da pobreza vista enquanto natureza, sendo parte do cenário, acaba por neutralizar a história do Brasil. O autor busca refletir sobre esse lugar ocupado pela pobreza no "horizonte simbólico da sociedade" (TELLES, p.34, 2001).

Este autor considera que esse cenário onde figura pobreza no Brasil, enquanto um horizonte simbólico, virou tema de opinião pública e de estudos acadêmicos, que passaram a investigar sobre modos de vida, costumes, formas de sentir, de amar, de viver e de morrer das populações "pobres", a fim de justificar embasamentos para "patologias sociais, crimes e comportamentos delinquentes" (TELLES, 2001, p.34).

Essa perspectiva desperta a atenção de pesquisadores que buscam relacionar o trabalho do serviço social com questões sociais envolvendo pobreza e desigualdades sociais, de modo a buscar embasamentos práticos e teóricos que promovam a transformação social no sentido de combater a criminalização da pobreza, negando-se a enxergá-la como um horizonte simbólico natural, que simplesmente faz parte da paisagem. Essa perspectiva no campo do serviço social, remete à defesa dos direitos humanos e dos direitos fundamentais de acordo com a Constituição Federal de 1988 (artigo 5º, parágrafo 1º) que dignificam a vida humana, conforme tópico a seguir.

2.2 Direitos humanos e desigualdades sociais

22 De acordo com Brizola (2012), a criminalização da pobreza é vê-la como um crime, um mal a ser extirpado da sociedade, por gerar um "mal-estar", igualmente a determinados tipos de movimentos sociais/populares, como uma dimensão "orgânica da política de 'controle social' dos Estados quando se passa por situações de crise do capital.

Para Canotilho (1993), os direitos fundamentais têm a finalidade de defender os cidadãos. A previsão dos direitos humanos fundamentais volta-se basicamente para a proteção à dignidade humana em seu sentido mais amplo. Ademais, para Silva (2004) a ampliação e a transformação dos direitos fundamentais na história, torna difícil a definição de um conceito mais preciso e sintético, o que permite uma diversidade de expressões que pode designá-los.

Os direitos e garantias do ser humano, cuja institucionalidade busca assegurar basicamente o respeito e a dignidade da pessoa, protegendo o cidadão contra o arbítrio do poder estatal, ou de qualquer outro poder, a fim de estabelecer condições mínimas de vida e desenvolvimento do homem, podem ser considerados como direitos humanos fundamentais (MORAES, 2011).

Os direitos humanos fundamentais passaram a configurar previsões necessárias na Constituição brasileira de 1988, de modo a consagrar o respeito à dignidade humana, re-frear o poder estatal arbitrário e ainda garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Relacionando os direitos humanos fundamentais com a pobreza e o serviço social, tem-se um trinômio que pode ser compreendido como um fenômeno que possui uma dialética própria, uma dinâmica própria que se desenha conforme determinadas realidades criadas a partir dos atores locais.

2.3 Dimensão educadora da APAE

Segundo Silva (1995, p. 41), foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 no Rio de Janeiro, assumindo um modelo de associação que se propõe ser uma rede nacional, com a missão de prestar serviços na melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e que gradativamente foi tomando essa conformação de instituição consolidada em rede nacional, que se aprimorou em "atender às necessidades da educação especial pública".

A década de 1990 foi um momento em que se consolidou uma mudança de discurso sobre a educação brasileira e também sobre a educação especial, tornando-se um marco nesta última devido as proposições políticas que foram sendo feitas no sentido de uma perspectiva inclusiva, que se beneficiou de orientações internacionais que foram dadas nas Declarações de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e também nas Declarações de Salamanca (CORDE, 1994).

Nos tempos atuais, o Serviço Social da APAE tem por finalidade a promoção da autonomia, inclusão social e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, buscando a complementariedade das ações com a política de saúde, educação e a política da

²³Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS

²⁴Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.

²⁵Dispõe sobre as entidades e organizações de assistência social.

²⁶Caracteriza as ações de assessoramento e defesa e garantia de direito.

²⁷Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

²⁸Define a Habilitação e Reabilitação das Pessoas com Deficiência e demais legislações que regem a assistência social, enquanto política pública de direito

pessoa com deficiência. A equipe técnica da assistência está composta por coordenador da área, coordenador de projetos sociais, assistentes sociais, psicólogos, educador físico, instrutor de música, monitores/cuidadores, terapeutas ocupacionais, nutricionista, profissionais administrativos e auxiliares gerais (APAE, 2017).

Os serviços socioassistenciais desenvolvidos estão pautados na Política Nacional de Assistência Social – PNAS, Lei 8.742 de 07/12/9323, Resolução 109/2009 do CNAS24; Decreto 6.308/200725; Resolução nº 27 de 19/09/20126; Decreto nº 7.612 de 17/11/201127 e Resolução nº 34 de 28/11/201128.

O trabalho desenvolvido com as famílias tem a finalidade de acolher, apoiar, orientar, encaminhar em suas demandas, bem como desenvolver ações para o fortalecimento das relações interpessoais, dos vínculos afetivos e também a criação de alternativas de renda, por intermédio da oferta de cursos de geração de renda (APAE, 2017).

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO OBJETO DE ESTUDO

Nesta sessão aborda-se especificamente a instituição objeto de estudo (APAE Ananindeua), com a finalidade de apresentar suas características, finalidades e atribuições, bem como o serviço social nela desenvolvido e as atividades desenvolvidas junto às famílias. Esse tipo de abordagem sustenta a pesquisa no sentido de fornecer elementos concretos para uma melhor compreensão da importância da APAE na educação, no combate à pobreza e desigualdade social em que se encontram as famílias atendidas.

3.1 APAE de Ananindeua

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Ananindeua é uma entidade civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e de pesquisa, desportivo e outros, sem fins lucrativos, tendo sede e foro em Ananindeua. A APAE de Ananindeua tem por missão promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação de serviço, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária (PLANO DE ATIVIDADES, 2014).

São os seguintes os fins desta APAE, nos limites territoriais do seu município:

- I - Promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, e transtornos globais do desenvolvimento, em sua ciclos de vida: crianças, adolescentes, adultos e idosos, buscando, assegurar-lhes o plena exercício da cidadania;
- II - Prestar serviço de habilitação e reabilitação ao público e a promoção de sua integração à vida comunitária no campo da assistência social, realizando atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos, de forma isolada ou cumulativa às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, e para suas famílias;
- III - Prestar serviços de educação especial às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla;
- IV - Oferecer serviços na área da saúde, desde a prevenção, visando assegurar uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla.

De acordo com o histórico da APAE Ananindeua (2012), ela foi inaugurada no dia 06/11/1999 com a presença de autoridades, alguns funcionários que iriam compor o quadro de funcionários e pessoas da comunidade. Na época recebeu o nome de Associação de Pais e Responsáveis dos Excepcionais, em virtude de ser fundada pela Federação Nacional das APAE'S, informação encontrada em regimento nacional das APAE'S, no ato da inauguração e até hoje é a única que existe no município.

De 1999 a 2013 houveram várias mudanças na instituição. Em 2013 a instituição foi reconhecida no caráter da atendimentos voltados à Assistência Social em virtude do projeto que a aprovou com o Certificado de Entidades Beneficentes da Assistência Social na Área da Educação - CEBAS, ocorrendo a mudança nos termos legais do trabalho exercido do Serviço Social. De 1999 até hoje, a instituição funciona com a oferta de dois centros de atendimento, ofertado em dois turnos: matutino e vespertino. A instituição localiza-se no município de Ananindeua, no bairro do coqueiro, conjunto Cidade Nova II, rua SN 23, N°334. A construção da sede própria encontra-se concluída: na área térrea situa-se o Centro de Atendimento Multidisciplinar de Saúde - CAMS "WolniaDouwich". O 1º piso destinado ao Centro de Atendimento Educacional Especializado "Mateus Henrique Furtado" - CAEE.

Na área da Assistência Social destacam-se serviços de atenção às famílias e às pessoas com deficiência. Na Atenção à Família e objetivando maior clareza de seus papéis são oferecidos: visitas domiciliares; grupos de reflexões e socioeducativos; palestras; plantão social; serviço de orientação e apoio; programa socioeducativo em meio aberto.

É oferecido, portanto, todo o apoio de que a família necessita empoderando-a para o enfrentamento das dificuldades cotidianas, apresentadas anteriormente, com segurança e sempre voltada para o desenvolvimento da plena cidadania de seus filhos ou parentes com Deficiência Intelectual e Múltipla.

A ação da APAE também ocorre na Atenção às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla e objetivando-se oferecer-lhes a oportunidade de conquistar o máximo de autonomia e independência, assim sendo são oferecidos: colônia de férias, programa de autodefensores e autodefesa.

Para que a missão da instituição seja alcançada, é fundamental o compromisso dos pais ou familiares, dos amigos, dos empresários, dos órgãos públicos e da comunidade em geral, residente no Município de Ananindeua.

O município de Ananindeua possui uma população estimada de 516.057 habitantes e segundo o IBGE existem 1.790, 259 habitantes com alguma deficiência no município, a economia do município gira em torno de serviços, indústria e negócios. A cidade tem uma situação bem diversificada quanto à condição socioeconômica abrangendo a classe menos favorecida e a classe média. O município é de grande porte e bem localizado, pois contém um grande número de praças, escolas das redes privadas, municipais e estaduais; na área de saúde, a população é atendida em hospitais, clínicas, laboratórios, unidades de urgência e emergência, e pontos estratégicos. A maioria das ruas são asfaltadas, as moradias de um modo geral, compostas por casas, condomínios e residências (prédios e casas). Importante mencionar políticas públicas voltadas a pessoa com deficiência, mesmo que apresente alguns impasses ainda a serem melhorados com a luta pela Garantia de Direitos.

Quanto à educação, a quantidade de escolas é suficiente para atender à população local e ainda atende os outros bairros das proximidades, contendo educação infantil, ensino

fundamental médio e superior, no entanto deixando a desejar no aspecto de inclusão.

A pessoa com deficiência é atendida, com relação à saúde, contando com diversas especialidades (exames, internação, consultas). As áreas de cultura, esporte e lazer realizam-se no bairro do Coqueiro que é estruturado através de quadras esportivas, centros comunitários, praças e algumas escolas também abrem suas portas para atender essas necessidades. Na comunidade são promovidos eventos culturais e esportivos.

3.2 A Assistência Social da APAE Ananindeua

A Assistência Social da APAE de Ananindeua dispõe do plano de Assistência Social de planejamento estratégico que organiza e norteia a execução da Política Nacional de Assistência Social de 2004, e também atende a uma perspectiva do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Todavia, a Assistencial Social da APAE de Ananindeua trabalha com a medida de proteção básica, cujo objetivo é prevenir situações de risco através do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitárias com os familiares dos usuários (Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltiplas) atendidos naquela instituição.

Assim, serão descritos os objetivos gerais e específicos, as diretrizes e prioridades deliberadas, as ações e estratégias correspondentes para sua implementação, as metas estabelecidas, os resultados e impactos esperados, os recursos materiais humanos e financeiros disponíveis e necessários.

O objetivo geral da Assistência Social da APAE Ananindeua é oferecer Assistência Social aos usuários (pessoas com deficiência intelectual e múltipla) e a seus familiares, fortalecendo a função protetivas das famílias, prevenindo a ruptura de seus vínculos e promover seu acesso e permanência de direitos. Quanto aos objetivos específicos, busca promover ações que favoreçam a autonomia, dignidade e a inclusão social da Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla; favorecer o acesso à benefícios, programas e outros serviços sócio assistenciais, contribuindo para a inserção da família na rede de proteção social de Assistência Social e realizar ações com as famílias dos usuários enfocando a troca de informações sobre questões relativas a causa da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, promovendo espaço para troca de experiência.

Entende-se por usuários, pessoas com Deficiência Intelectual Múltipla e seus familiares, beneficiários de programa de transferência de renda e benefícios assistenciais (BPC) ou ainda pessoas que atendem os benefícios, mas que ainda não foram contempladas.

3.2.1 O Atendimento Integral às famílias

Correspondem ao atendimento oferecido pelo Serviço Social as famílias dos usuários, de caráter continuada com o objetivo de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenindo a ruptura de vínculos, promovendo seu acesso e usufruindo de direitos e contribuindo na melhoria da sua qualidade de vida.

Para isso, o Serviço Social atua realizando a acolhida como estudo social, visita domiciliar, orientação, acompanhamento familiar, atividades comunitárias, campanhas socioeducativas, informação, promoção ao acesso à documentação pessoal, mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio, desenvolvimento do convívio familiar e comunitário, mobilização para a cidadania, conhecimento do território, cadastramento socioeconômico, elaboração de relatórios e ou prontuários.

Palestras socioeconômicas correspondem aos serviços realizados em grupos com a finalidade de orientação, envolvendo as áreas do Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Parceiros da comunidade, possuindo o objetivo de esclarecer, informar, conscientizar e encaminhar usuários e seus familiares para o mercado de trabalho, cursos e oficinas com geração de renda.

As palestras socioeducativas abordam assuntos ou questões relacionadas à causa e ao direito das pessoas com deficiência intelectual, a fim de ampliar trocas de vivências, desenvolver o sentimento de pertencimento e identidade, fortalecendo vínculos familiares, incentivando a socialização e a convivência comunitária, além de orientar a promover a prevenção pautada na defesa e afirmação dos direitos.

As oficinas de arte correspondem a um espaço destinado a realização de atividades artísticas como pintura, trabalhos artesanais, música (coral) e dança. Os pais e responsáveis são convidados a participar das oficinas dentro de um espaço de artes, possibilitando aos participantes o acesso à experiência e manifestações artísticas, culturais e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades. O objetivo das oficinas é de preparar a autonomia individual ou de grupo de acordo com a necessidade de cada um, reforçando habilidades cognitivas, gerando ocupação e renda, além de servir como um excelente instrumento de terapia. Importante mencionar que para realização de cada oficina é produzido um projeto com os seguintes profissionais: Assistente Social, Pedagogos e Psicólogo; em que cada profissional é encarregado dos objetivos, metodologias, recursos humanos e financeiros para realização da oficina, participando do espaço na construção do projeto e efetivação de parcerias com facilitadores.

Além disso, complementando o trabalho social com as famílias, fortalecendo a convivência familiar e comunitária, o Grupo de Apoio corresponde ao espaço destinado às famílias dos usuários a fim de proporcionar reflexão sobre o papel das famílias na proteção e na garantia de direitos das pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla²⁹. Este trabalho realizado pelo setor de Serviço Social da APAE representa um esforço conjunto para contribuir com estudos que visam à compreensão do sistema familiar integrado por membro(s) com deficiência intelectual e múltipla. A pesquisa representa a importância do trabalho exercido pelo profissional do setor de Serviço Social juntamente com os familiares dos usuários.

3.3 A participação familiar

O setor de Serviço Social apoia as famílias que demonstram um grande interesse nas atividades ofertadas. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social da APAE torna-se muito importante para a participação de pais ou familiares e responsáveis nas oficinas, já que a maioria dos participantes encontra-se em um grau elevado de vulnerabilidade social, com destaque para a pobreza e até mesmo o desconhecimento de seus direitos.

Os pais são incluídos em terapias individuais e em grupos de apoio com psicólogo e assistente social. É muito comum ver famílias frequentando os serviços sem saber qual a

29 Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2004) no documento *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, a deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências podendo ser estas de ordem física, mental, sensorial, comportamental e /ou emocional.*

finalidade desses serviços. Constatou-se que a relação entre a família e profissionais tem sido muito útil para obterem conhecimentos que ajudam a se tomar decisões do que é melhor para seus filhos.

4 METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Essa seção trata da metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, com a finalidade de apresentar sua abordagem teórica, seus objetivos e suas formas de procedimento, estando diretamente relacionada ao objeto da pesquisa em si, a saber, a investigação do serviço social desenvolvido na APAE de Ananindeua, por ser necessário na compreensão do passo a passo da investigação feita na instituição objeto de estudo.

Santos (2006) analisa a relação entre a prática e a teoria no campo do serviço social, de modo que a prática refere-se à efetividade da ação no mundo, tendo por resultado uma real transformação desse mundo. É algo que pode ocorrer ou fazer aqui e agora, partindo de uma matéria-prima até se chegar a um produto natural e/ou social. Ainda segundo a autora, a prática está associada às necessidades materiais, produtivas e práticas do homem social.

No aspectos da teoria, Santos (2006) afirma que esse âmbito busca propiciar o conhecimento da realidade objeto da transformação, a fim de se conhecer os meios e sua utilização para se efetivar essa transformação.

De acordo com Iamamoto (2004), situações que facilitam essa compreensão da relação teoria e prática é a intervenção do profissional que se vincula aos interesses da instituição onde está inserido, podendo haver nesse caso limites institucionais que podem dificultar o exercício de sua função da maneira plena, seja por razões ideológicas da instituição ou pelas condições de trabalho.

No entanto, segundo Guerra (2007), pode-se compreender que a utilização de instrumentos de pesquisa desenvolvidos de forma isolada pode não surtir uma intervenção de qualidade, no entanto associá-lo aos eixos ético-político e teórico-intelectual e formativo, pode favorecer a pesquisa no Serviço Social, de modo que a intervenção pode ser compreendida enquanto crítica, questionadora e qualificada.

Desse modo a pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa, seguindo o raciocínio indutivo, parte da realidade específica do fenômeno estudado tendo por base o estudo da realidade. Esse método consiste em observar as manifestações peculiares do fenômeno estudado. Pode-se começar com características aparentes, até se chegar a características mais profundas. Assim é possível verificar as características aparentes do fenômeno e compará-las com outros estudos, a fim de se obter o que é o essencial, o fundamental da pesquisa.

O método indutivo faz o caminho que vai do particular ao geral, tem a finalidade de observar as características comuns aos fenômenos, formando conceitos substanciais, sólidos, de algum modo visíveis.

Desse modo essa pesquisa de investigação do trabalho desenvolvido pelo setor de Serviço Social da APAE, descreveu suas atividades, interpretando o significado desse tipo de trabalho junto às famílias. Também teve caráter de pesquisa documental, de campo e participante. A análise de documentos sobre determinado assunto pode trazer revelações significantes ao estudo. E a pesquisa documental é uma fonte rica e estável de dados,

além de

permitir uma leitura direta da fonte, já que seu conteúdo ainda geralmente não passou por um tratamento analítico, e pode ser usado segundo os objetivos da pesquisa. Esses dados brutos podem ser analisados pela pesquisadora, que vai interpretá-los sem intermediários.

Os documentos analisados inicialmente foram o Estatuto (especialmente a finalidade do Assistente social institucional) e histórico da APAE, cadastros das famílias, e relatórios técnicos da instituição. Esses documentos se mostraram importantes por terem informações fundamentais para se conhecer o trabalho social desenvolvido pela APAE.

A pesquisa de campo permitiu construir dados em contato direto com alunos ou pessoas com deficiência, pais ou familiares e professores, observando o tipo de abordagem usada nesse trabalho e no desenvolvimento das atividades cotidianas da instituição. Foi uma pesquisa participante porque a pesquisadora trabalha na instituição onde os dados serão construídos, e por ser uma oportunidade significativa pelo contato direto que permitirá uma observação planejada sistematicamente e registrada metodicamente, com verificações *in loco*, permitindo maior controle em sua validade e segurança, e desse modo os sentidos são utilizados na observação de determinados aspectos da realidade.

A observação participante permitiu à pesquisadora contato direto com os membros do grupo pesquisado no mesmo tempo em que participa de atividades em conjunto com eles, havendo um envolvimento direto com o objeto de estudo, o que facilita ainda mais a obtenção dos dados a ser trabalhados.

Os instrumentos de construção de dados serão baseados em entrevistas estruturadas, feitas junto às famílias atendidas, que participam das atividades na APAE, por ser também uma fonte importante na construção dos dados.

As perguntas feitas às famílias foram relacionadas a:

- 1 – Quanto tempo já faz parte da APAE?
- 2 - Renda familiar
- 3 - Qual o tipo de deficiência da criança atendida na APAE?
- 4 – O que mudou no comportamento da criança após a entrada na APAE?
- 5 – Mudou alguma coisa no desempenho escolar da criança?
- 6 – O trabalho desenvolvido pela APAE pode ser considerado uma educação cidadã?
- 7 – Após passar a fazer parte da APAE, sua família se sentiu mais digna e merecedora de cuidados especiais?
- 8 - Você acredita que a APAE é uma instituição que ajuda a pessoa com deficiência e seus familiares em relação a situação de pobreza e desigualdade social?
- 9 – As atividades educativas desenvolvidas pela APAE fortalecem os direitos fundamentais da pessoa humana?

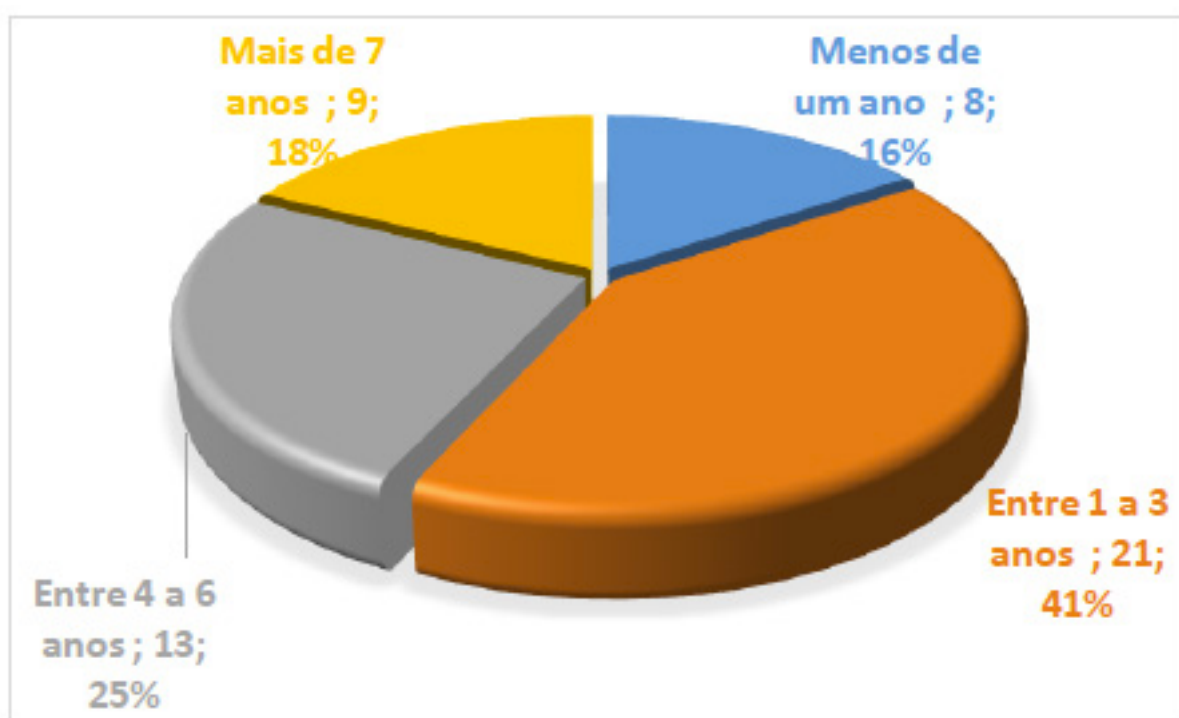
Assim, essas perguntas foram feitas aos pais dos alunos quando estiveram deixando e pegando seus filhos nas atividades desenvolvidas pela APAE Ananindeua, quando lhes foi explicado o objetivo do questionário e seus fins acadêmicos. Foi especialmente esclarecida a condição de anonimato no fornecimento das informações, bem com a necessidade de respostas sinceras aos questionamentos.

5 INFORMAÇÕES OBTIDAS JUNTO AOS PAIS DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS ATENDIDAS PELA APAE ANANINDEUA

Nesta sessão demonstram-se as informações obtidas junto aos pais das crianças excepcionais, a fim de conhecer suas opiniões sobre determinados assuntos que se relacionam a sua participação na APAE de Ananindeua. Esse tópico está diretamente relacionado ao objetivo geral do artigo, por responder as indagações feitas na problemática do mesmo. Desse modo se faz fundamental para se compreender os impactos do serviço social desenvolvido pela APAE junto às famílias. Assim, das 148 famílias que fazem parte da APAE Ananindeua, pelo menos 51 delas (amostra de 35%) responderam ao questionário da pesquisa e o resultado é o que se segue:

1 – Quanto tempo já faz parte da APAE?

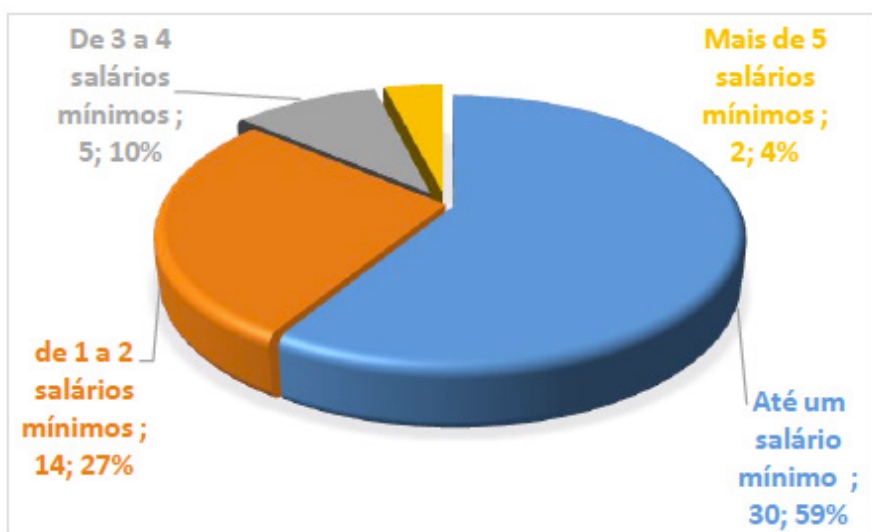
Gráfico 1 – Tempo de cadastro na APAE



Verificou-se nestes dados que a maioria das famílias que recebem assistência estão entre 1 a 3 anos (21=41%), vindo em seguida as que estão entre 4 a 6 anos (13=25%), e as que estão a mais de 7 anos (9=18%).

1 -Renda familiar

Gráfico 2 – Variação do ganho financeiro das famílias



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A construção de dados demonstra que a maioria famílias entrevistadas recebem até um salário mínimo (30=59%), ou seja, são famílias muito carentes, vindo depois as que ganham de um a dois salários mínimos (14=27%).

3 -Quais os tipos de deficiências atendidas na APAE?

Quanto ao tipo de deficiência encontrado entre as famílias, foram identificados síndrome de down (12), paralisia cerebral (7), atraso no desenvolvimento intelectual (6), hidrocefalia (2), retardamento mental (5), coordenação motora (3), autista (8) e as que ainda não tem laudo (8).

4 – O que mudou no comportamento da criança após a entrada na APAE?

Dos sujeitos entrevistados, 51 afirmaram que a criança passou a ser mais sociável e ninguém afirmou que nada mudou após a entrada na APAE

5 – Mudou alguma coisa no desempenho escolar da criança dentro da escola pública?

Gráfico 3 – Desempenho escolar das crianças após APAE



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O desempenho escolar da criança atendida pela APAE teve uma significativa melhora após a atenção recebida na instituição. Pode-se verificar que a grande maioria melhorou bastante (39=76%). As que ainda não estão estudando são pelo menos 10 (=20%), e pelo menos duas famílias acreditam que não houve nenhuma alteração significativa.

Quanto as questões de 6 a 10, houve unanimidade nas respostas, sendo todas positivas, ou seja, 51 sujeitos confirmaram que (6) o trabalho desenvolvido pela APAE pode ser considerado uma educação cidadã

Os mesmos sujeitos (51) também afirmaram que (7) o trabalho desenvolvido pela APAE consegue fortalecer a dignidade da pessoa humana.

Estas mesmas pessoas (51) também concordam que (8) após passar a fazer parte da APAE, sua família se sentiu mais digna e merecedora de cuidados especiais.

De igual modo, as 51 pessoas entrevistadas (9) acreditam que a APAE é uma instituição que ajuda famílias carentes e em situação de pobreza e desigualdade social.

Por fim, estes mesmos 51 sujeitos também afirmaram que (10) as atividades educativas desenvolvidas pela APAE fortalecem os direitos fundamentais da pessoa humana.

Estes resultados demonstram a importância do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social da APAE Ananindeua, no sentido de promover a dignidade e os direitos humanos, ajudando a desenvolver a capacidade associativa e social das crianças, bem como a satisfação dos pais que reconhecem que mudanças positivas estão acontecendo em suas famílias após sua entrada e participação das atividades desenvolvidas pela APAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado como Assistente Social no atendimento de famílias em situação de risco atendidas pela APAE – Ananindeua (Estado do Pará), verificou que o público atendido pela instituição compõe-se de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e que seus familiares se enquadram em um grupo de baixa renda e que são carentes em sua maioria (59%), e a APAE se mostrou um ponto de apoio a essas famílias ajudando-as a viver com mais dignidade, com seus direitos respeitados.

Porém, observou-se também que há uma grande rotatividade de famílias cadastradas (41% estão há menos de três anos), o que demonstra a necessidade de se aprofundar mais nos trabalhos desenvolvidos a fim de que estas famílias possam ter mais tempo para absorver os conhecimentos e informações obtidas junto aos profissionais da instituição.

Foi possível conhecer as atividades desenvolvidas junto a famílias acompanhadas pela instituição, assim como averiguar os serviços favoráveis à educação e efetivação de direitos humanos das famílias. Desse modo, foi constatado que o trabalho desenvolvido pela

Assistência Social a APAE Ananindeua junto a famílias em situação de vulnerabilidade social está relacionado à promoção da educação e da efetivação dos direitos humanos, pois a grande maioria das famílias acreditam que o trabalho pode esclarecer questões que em muitos casos desconhecidos sobre a garantia de direitos expostos em Constituição Federal.

Verificou-se ainda que é importante que a família construa conhecimentos sobre as deficiências de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades, que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência na busca pela

superação de barreiras que caracterizam situações de pobreza e desigualdade social.

No entanto, observa-se ser essencial haver cada vez mais orientação e apoio qualificado às famílias de excepcionais, de modo que obtenham orientações de como melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos.

Em síntese, a grande maioria dos entrevistados concorda que a APAE, ao desenvolver um Serviço Social prestado às famílias em situação de vulnerabilidade social, gera um significativo impacto social, e se constitui uma instituição defensora da cidadania destas famílias, na medida em que desenvolve ações socioeducativas que buscam solução de problemas de cada núcleo familiar, promovem a educação para a cidadania e por fim, levam dignidade a famílias em situação de pobreza e de desigualdade social.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES, Fernando de Brito. Cidadania e direitos civis. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 877, 27nov.2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/7629>>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRISOLA, Elisa. Estado Penal, Criminalização da Pobreza e Serviço Social. Revista Ser Social, Brasília, v. 14, nº 30, p. 127-154, jan./jun., 2012.

CANOTILHO, J.J.Gomes. Direito constitucional. Coimbra: Almedina, 1993, p. 541.

COIMBRA, C. Operação Rio: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

COSTA, W. M. da. Geografia política e geopolítica: discursos sobre o território e o poder. São Paulo: Hucitec/USP, 1992.

FONSECA, Tatiana Maria Araújo da. A deficiência no interior da política de assistência social: um balanço sócio-histórico. O Social em Questão - Ano XVII - nº 30 – 2013. P. 327 – 352.

GUERRA, Yolanda. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.91, 2007.

IAMAMOTO, M.V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006, p.116-196.

IAMAMOTO, Marilda Villela. As dimensões ético-política e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Trajetórias e desafios. 2004. Trabalho apresentado ao 18. Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de Capital e Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSÉ FILHO, Pe. M. A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania. Franca, Unesp, FHDSS, 2002, 158P.

MEDEIROS J. B. Redação Científica. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOLAIB, Maria de Fátima Nunes. Crianças e adolescentes em situação de risco e suas relações com a instituição Conselho Tutelar . Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 1015, 12 abr. 2006. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2006.

MORAES, Alexandre de. Direitos humanos fundamentais. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. Deficiência e família no contexto da assistência social. APAE Ciência. Revista Científica. 3ª Edição, 2011, p. 37-49.

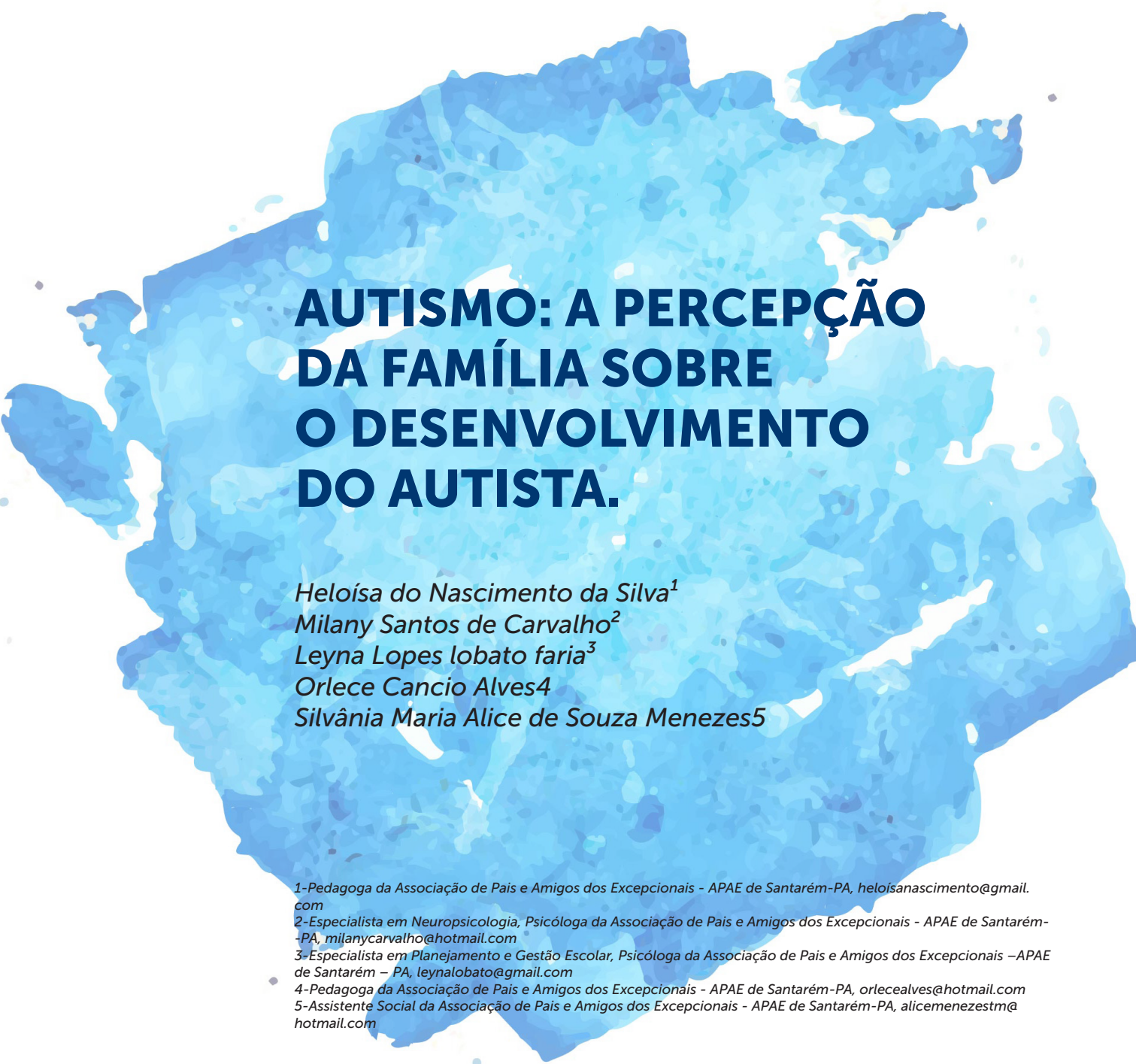
PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. Os Instrumentos e Técnicas: Mitos e Dilemas na formação profissional do Assistente Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 248 p. Tese (Doutorado)

—

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e Cidadania. São Paulo: Editora 34, 2001.



AUTISMO: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA.

Heloísa do Nascimento da Silva¹

Milany Santos de Carvalho²

Leyna Lopes lobato faria³

Orlece Cancio Alves⁴

Silvânia Maria Alice de Souza Menezes⁵

1-Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, heloisanascimento@gmail.com

2-Especialista em Neuropsicologia, Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, milanycarvalho@hotmail.com

3-Especialista em Planejamento e Gestão Escolar, Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém - PA, leynalobato@gmail.com

4-Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, orlecealves@hotmail.com

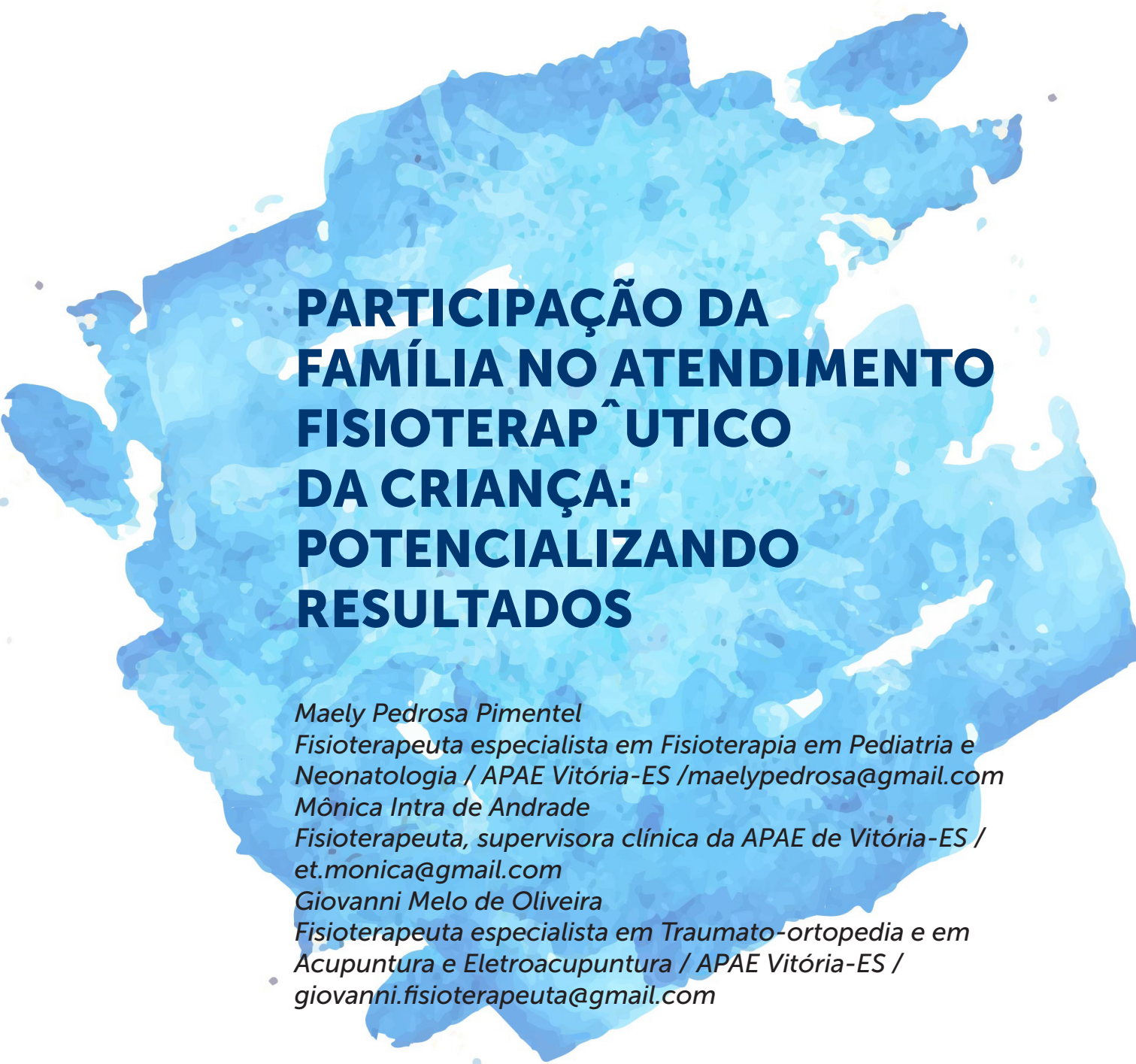
5-Assistente Social da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, alicemenezestm@hotmail.com

As principais características apontadas do Transtorno do Espectro Autista são as dificuldades que o indivíduo possui na interação social, comportamento e comunicação, fatores estes que prejudicam no processo de desenvolvimento humano. Sabe-se ainda, que existe uma grande complexidade para as famílias no que se refere aos conhecimentos a respeito dos sintomas de autismo, pois a diversidade de explicações etiológicas que tentam enquadrar o autismo nas mais distintas áreas do conhecimento, resulta em diferentes e por vezes divergentes abordagens clínicas, terapêuticas e educacionais. De acordo Surian, (2010) a família desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento do indivíduo, pois convivem no mesmo ambiente e possuem laços bem significativos, e ainda são principais responsáveis pela transmissão de conhecimento que sustentam uma vida em sociedade. Neste sentido, objetivou-se conhecer a percepção das famílias quanto ao desenvolvimento do filho com diagnóstico de autismo. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa de campo, exploratória e descritiva, onde participaram oito famílias com filhos autistas atendidas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Estes foram submetidos a um roteiro de entrevista semi aberta, sobre o desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e educacional dos filhos, e as perspectivas relacionadas à vida do filho. Os dados foram analisados através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo DSC, que é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos. Os principais resultados apontaram que os familiares dos autistas necessitam de mais conhecimentos específicos a respeito do autismo e ainda, ficam muito tempo sem saber o diagnóstico do filho, acreditando que ficam prejudicados pelo fato do diagnóstico ocorrer tardiamente e que o tratamento tem um atraso significativo no seu desenvolvimento, e ainda, ficou evidenciado que as famílias que não possuem informações sobre o autismo dificultam no processo de desenvolvimento do filho, apresentando sentimento de culpa por não terem se atentado antes para esses fatores. Neste sentido, ressalta-se a importância e a relevância de se realizar orientações mais pontuais no que dizem respeito ao autismo para as famílias em variados âmbitos, pois desta maneira as famílias irão contribuir de forma mais eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento do filho com autismo.

Palavras-chave: Família; Desenvolvimento; Autismo.

REFERÊNCIAS

SURIAN, L. Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais, educadores e profissionais de saúde/ Luca Surian; tradução Cacilda Rainho Ferrante. – São Paulo: Paulinas, 2010.



PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ATENDIMENTO FISIOTERAPÊUTICO DA CRIANÇA: POTENCIALIZANDO RESULTADOS

Maely Pedrosa Pimentel

*Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria e
Neonatologia / APAE Vitória-ES / maelypedrosa@gmail.com*

Mônica Intra de Andrade

*Fisioterapeuta, supervisora clínica da APAE de Vitória-ES /
et.monica@gmail.com*

Giovanni Melo de Oliveira

*Fisioterapeuta especialista em Traumato-ortopedia e em
Acupuntura e Eletroacupuntura / APAE Vitória-ES /
giovanni.fisioterapeuta@gmail.com*

Resumo

O projeto "Atendimento à Família da Criança" propõe a participação da família nos atendimentos de fisioterapia oferecidos à população de pacientes com sequelas motoras da APAE de Vitória. Tem-se o objetivo de orientar e fornecer subsídios aos responsáveis para maior eficiência e segurança nos cuidados com a criança, associado à rotina de estímulos adequados e ações que promovam seu desenvolvimento, potencializando os processos de recuperação e aquisição dos movimentos.

Palavras-chaves: Orientação à Família; Serviço de Saúde; Fisioterapia

Abstract

The project "Care of the Family of the Child" proposes the participation of the family in the physiotherapy care offered to the population of patients with motor sequelae of the APAE of Vitória. Its objective is to guide and provide support to those responsible for greater efficiency and safety in child care, associated with the routine of appropriate

incentives and actions that promote their development, enhancing the processes of recovery and acquisition of movements.

Keywords: Family Orientation; Health Service; Physiotherapy

Resumen

El proyecto "Atención a la Familia del Niño" propone la participación de la familia en las atenciones de fisioterapia ofrecidas a la población de pacientes con secuelas motoras de la APAE de Vitória. El objetivo de orientar y proporcionar subsidios a los responsables para mayor eficiencia y seguridad en los cuidados con el niño, asociado a la rutina de estímulos adecuados y acciones que promuevan su desarrollo, potenciando los procesos de recuperación y adquisición de los movimientos.

Palabras claves: Orientación a la Familia; Servicio de Salud; Fisioterapia

INTRODUÇÃO

Diante do universo de atendidos, os diferentes quadros clínicos considerando ainda a importância da rotina e dos cuidados da família, a equipe de fisioterapeutas da Apae de Vitória identificou e propôs o Projeto "Atendimento à Família da Criança", visando proporcionar melhor desenvolvimento e melhores respostas às intervenções do setor. Este projeto ofereceu atendimentos de fisioterapia às crianças com a presença e participação da família recebendo orientação e capacitação para as condutas domiciliares.

De fato, essas crianças necessitam de um cuidado especial devido a todos os comprometimentos, entretanto a família também necessita de atenção e deve ser incluída no plano terapêutico, dado que, em muitos casos, ela demonstra significativa falta de informação relacionada com a condição da criança e desorientação sobre a forma de como pode e deve agir para melhor ajudar o filho (Sari & Marcon, 2008; Voivodic, 2002).

A família é fonte de ensinamento e um pilar fundamental no bom desempenho de um tratamento, é onde a criança encontrará elementos para a sua formação. A atuação e

colaboração familiar é extremamente importante para qualquer profissional que trabalhe com crianças que apresentam algum tipo de alteração no desenvolvimento motor. Nesse sentido, tem-se observado respostas positivas quando os familiares atuam de forma a promover uma melhor evolução da criança (Savari, 2004).

A família necessita do apoio profissional, de orientação e também de ser ouvida em suas dúvidas e necessidades. E mesmo defronte às dificuldades, deve-se estimular e incentivar a família para a realização das atividades no domicílio, pois o ambiente, o carinho e atenção da família são benéficos para reforçar o vínculo com a criança, o que por sua vez favorece o seu desenvolvimento global (Moura, 2005; Finnie, 2000).

OBJETIVO

Capacitar as famílias fornecendo subsídios para que atenda com maior eficiência e segurança dentro da sua realidade, para que associe estímulos adequados à sua rotina e ações que promovam o desenvolvimento da criança, interferindo positivamente em todos os processos de recuperação e aquisição dos movimentos.

METODOLOGIA

O projeto "Atendimento à Família da Criança" foi construído através de uma parceria entre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória- ES (APAE), o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Vitória (CONCAV), e o Fundo da Infância e Adolescência (FIA).

O projeto tem capacidade para contemplar 60 crianças com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, sem limite de idade, regularmente matriculadas no Centro Clínico Anselmo Frizera (CECAF) da APAE e propôs a participação da família nos atendimentos semanais de fisioterapia.

Os profissionais organizaram um programa de orientação familiar através de orientações dirigidas e práticas com o objetivo de esclarecer à mãe e demais responsáveis sobre a adequação de atividades realizadas diariamente no âmbito do domicílio, ensinando a melhor forma de manejar a criança para a realização de diferentes atividades.

A interação fisioterapeuta/família deve estar bem estabelecida para que ocorra a troca de informações pertinentes para a definição dos objetivos funcionais possíveis na realidade motora, cognitiva e social em que a criança se encontra, contribuindo, assim, para a superação de dificuldades vivenciadas diariamente no relacionamento dessa família com a criança.

Algumas considerações importantes relacionadas ao papel do profissional junto às famílias devem ser destacadas neste aprendizado cooperativo, tais como: estimular e reforçar o vínculo pai-mãe e filho; desenvolver a compreensão e a aceitação da patologia; esclarecer os objetivos do tratamento fisioterapêutico; incentivar a participação na escolha e utilização dos métodos de tratamento; conscientizar os pais da importância de sua participação no tratamento e avaliação da evolução; e proporcionar a extensão do tratamento fisioterapêutico em casa, ressaltando os benefícios.

Quadro1: Descrição das atividades desenvolvidas, especificações e indicadores físicos do Projeto "Atendimento à Família da Criança".

Metas	Especificação	Indicador Físico	
		Unid. Medida	Quantidade
Capacitar 40 familiares ou cuidadores, visando à prevenção de agravos ao cuidador, potencializar o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida do paciente e da família.	Capacitar os familiares por meio de orientação verbal, vivência prática durante os atendimentos e distribuição de cartilhas ilustradas com orientações práticas;	Famíliares/cuidadores	40
	Potencializar o desenvolvimento infantil por meio de atendimentos individuais, semanais, de 30 min, através de técnicas específicas com a presença da família/cuidador e de atividades lúdicas;	Pacientes	40
	Prevenir ou diminuir agravos ao cuidador através de orientações e palestras sobre os cuidados com a própria saúde, treino de posturas adequadas, manejo correto e utilização de métodos de compensação na transferência do paciente (da cadeira para a cama, para o banho, para a troca, etc);	Famíliares/cuidadores	40
	Melhorar a qualidade de vida do paciente e da família, através do desenvolvimento de ações com foco na rotina, fazendo as adequações necessárias para otimizar os recursos existentes e minimizar o stress e o desconforto;	Famíliares/cuidadores	40
	Promover a inclusão da criança em seu núcleo familiar e na sociedade, reforçando as orientações quanto à importância do envolvimento da família na promoção de ações que incluam o paciente nas atividades, na rotina e no meio social familiar;	Pacientes	40
Avaliação	Quantitativa: mensuração do desenvolvimento global do paciente, por meio de protocolos pré-definidos, conforme seu plano terapêutico; Mensuração da adesão da família, através da frequência; Qualitativa: mensuração do envolvimento, da postura e da participação da família e do seu comprometimento com o tratamento da criança. Os atendimentos serão registrados em vídeo e fotografias, possibilitando a observação dos avanços;	Pacientes	40
Relatório final	Elaboração e emissão de relatório do projeto;	Relatório	1

RESULTADOS

O projeto alcançou cerca de 40 crianças com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, sem limite de idade, regularmente matriculadas CECAF/ APAE e proporcionou às famílias atendimentos semanais com orientações específicas para cada caso e facilitação dos manuseios. Conseguimos alcançar, de uma forma geral, os seguintes resultados:

- Oferecer mais uma forma de atendimento aos usuários da Apae;
- A atuação conjunta profissional e família, resultou em benefícios fundamentais para alcançar o potencial de desenvolvimento global da criança;
- Os fatores psicoafetivos e um ambiente familiar estimulante deram suporte para todo processo de reabilitação;
- Reforço do vínculo cuidador-criança;
- Maior compreensão e a aceitação da patologia pela família;
- Maior esclarecimento para a família dos objetivos do tratamento fisioterapêutico;
- Proporcionou a extensão do tratamento em casa;
- Orientações familiares/cuidadores sobre a forma correta de manuseios prevenindo problemas osteomusculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação e capacitação para a família é parte primordial para estimulação sensório-motora e reabilitação, uma vez que permite inserir na rotina estímulos adequados, interferindo positivamente em todos os processos de recuperação, desenvolvimento e aquisição dos movimentos.

É fato que as crianças com agravo motor necessitam de um atendimento especializado contínuo, entretanto, a criança encontra-se a maior parte do tempo no âmbito de sua residência, junto à sua família e/ou com um cuidador, são essas pessoas que fazem as manobras de mudanças posturais, da cama para a cadeira de banho, para cadeira de rodas, etc, o que justifica a capacitação dessas para lidar com a situação cotidiana de uma criança com limitações em sua mobilidade.

A orientação por meio da inclusão de um familiar ou cuidador no atendimento, em forma de capacitação, possibilita, além do melhor manejo em casa, um maior comprometimento com o plano terapêutico e, com isso, melhores resultados. Em nossa experiência institucional cotidiana, de muitos anos atendendo a criança com deficiência, fica evidente a diferença da evolução do caso diante de uma família participativa e bem resolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

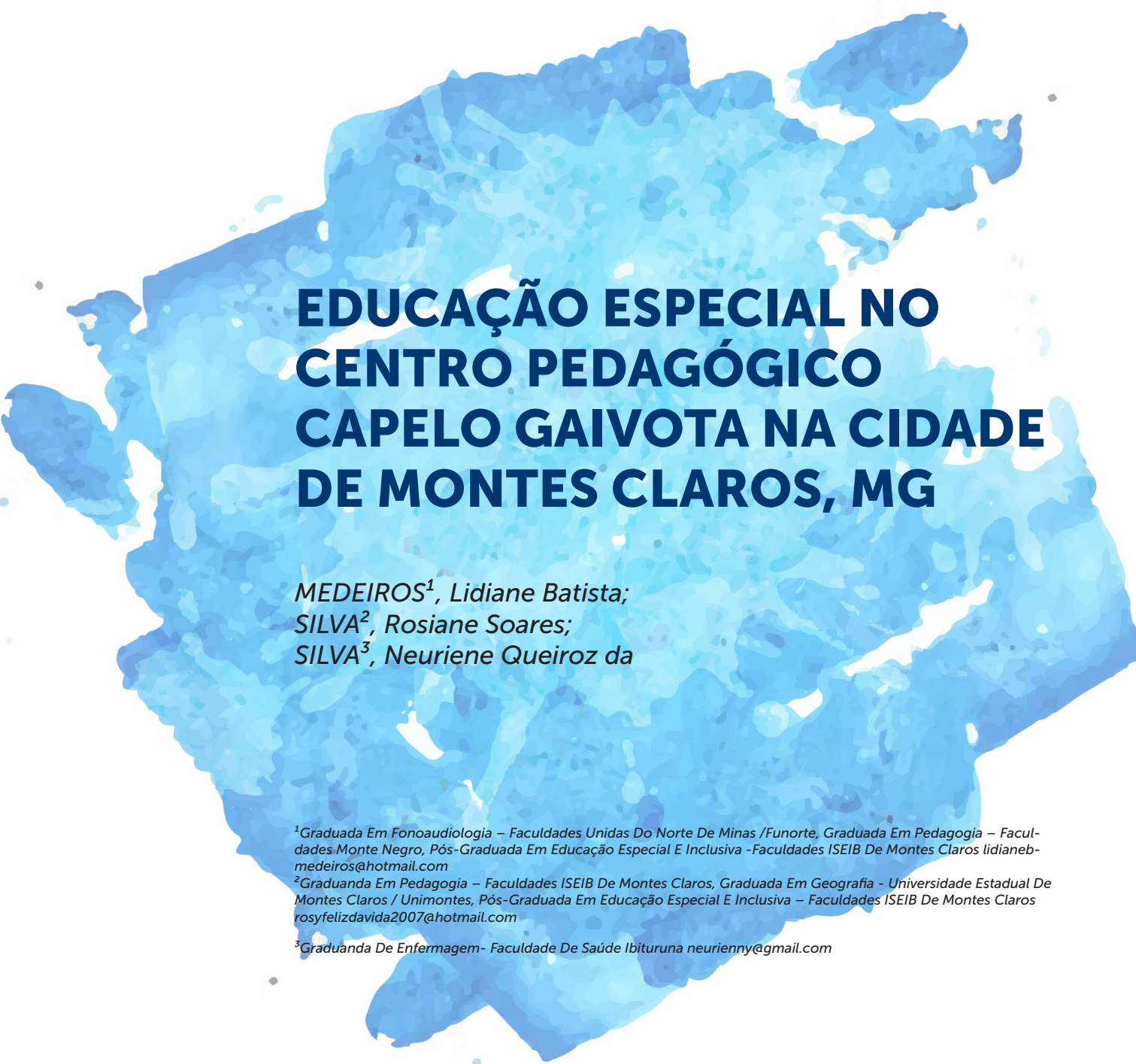
SARI, F. L.; MARCON, S. S. Participação da família no trabalho fisioterapêutico em crianças com paralisia cerebral. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 18, n. 3, p. 229-239, 2008

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. S.O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. Psicologia: teoria e prática, v. 4, n. 2, São Paulo, 2002.

SAVARI, L. F.C. A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensamos psicólogos e pedagogos? Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2004.

FINNIE, N.R. A importância da comunicação entre os pais e profissionais. In: Finnie NR (Org.). O manuseio em Casa da Criança com Paralisia Cerebral. 3ª ed. São Paulo: Manole, 2000, p.03-07.

MOURA, E.W de; SILVA, P. A. C. Fisioterapia: Aspectos clínicos e práticos da reabilitação. São Paulo: Artes Médicas, 2005.



EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENTRO PEDAGÓGICO CAPELO GAIVOTA NA CIDADE DE MONTES CLAROS, MG

*MEDEIROS¹, Lidianne Batista;
SILVA², Rosiane Soares;
SILVA³, Neuriene Queiroz da*

¹Graduada Em Fonoaudiologia – Faculdades Unidas Do Norte De Minas /Funorte, Graduada Em Pedagogia – Faculdades Monte Negro, Pós-Graduada Em Educação Especial E Inclusiva -Faculdades ISEIB De Montes Claros lidiane-medeiros@hotmail.com

²Graduada Em Pedagogia – Faculdades ISEIB De Montes Claros, Graduada Em Geografia - Universidade Estadual De Montes Claros / Unimontes, Pós-Graduada Em Educação Especial E Inclusiva – Faculdades ISEIB De Montes Claros rosyfelizdavid2007@hotmail.com

³Graduada De Enfermagem- Faculdade De Saúde Ibituruna neurienny@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação de alunos especiais deve levar em consideração, desde a estrutura física da escola, até a diversidade de profissionais, visando à integralidade do atendimento desse indivíduo. Tal perspectiva é uma das principais razões do embate entre as instituições voltadas para o ensino especial e a inserção do estudante no ensino regular.

JUSTIFICATIVA

O Centro Pedagógico Capelo Gaivota é um espaço de socialização que integra aspectos educacionais e comunitários sob atendimento multidisciplinar visando a qualidade de vida dos indivíduos atendidos. Além dos atendimentos prestados aos próprios alunos e familiares, a instituição ainda atua frente à comunidade realizando atendimentos externos, se consolidando como um pólo primordial para a educação especial no município de Montes Claros, MG.

BASE TEÓRICA

Ao analisar os indicadores educacionais que se correlacionam ao ensino especial no Brasil em 2012, Meletti (2014) constatou que as instituições de educação especial são responsáveis pela demanda de 24,33% das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que a maioria dessas matrículas era relacionada às instituições privadas (70,83%) representando uma parcela significativa do atendimento desses indivíduos.

OBJETIVO

Descrever a atuação do Centro Pedagógico Capelo Gaivota na Cidade de Montes Claros no Norte de MG.

METODOLOGIA

Trabalho desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e relatos de colaboradores da instituição.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apesar do crescimento do número de matrículas de indivíduos com necessidades especiais na rede regular de ensino, não se deve descartar a relevância da atuação das instituições educacionais especiais (MELETTI, 2014).

Em Montes Claros, MG, desde 1977, o Centro Pedagógico Capelo Gaivota atende exclusivamente portadores de necessidades especiais sob uma filosofia filantrópica. A instituição atende aproximadamente 250 alunos de variadas idades e conta com uma equipe formada por educadores, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, psicopedagogo e assistente social. Todos os alunos são atendidos em suas especificidades, sendo que a instituição conta com uma infraestrutura adaptada e voltada para a efetividade desse aten-

dimento.

Mesmo com o avanço da inclusão no ensino regular percebe-se que as instituições pautadas pela filantropia não deixaram de atuar. Para reafirmar a sua importância, elas se reorganizaram e se consolidaram no contexto da educabilidade especial (SANTOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que tomam como tema a educação especial são predominantemente voltados para a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Ao analisar as produções científicas cujo tema fosse relacionado a educação especial em instituições privadas nos anos entre 2000 e 2014, Santos, Meletti e Cabral (2017) destacaram a respeito da negligência do interesse acadêmico a respeito da atuação dessas instituições e a importâncias delas para o interesse educacional dos alunos com necessidades especiais. Dos 24 trabalhos analisados, 20,8% centraram o foco do estudo nas próprias instituições. Nessa perspectiva, a educação especial deve estar estruturada sobre a reflexão a cerca das diferenças e limitações visando um atendimento amplo e humanizado dos alunos, bem como a formação e especialização da equipe multidisciplinar valorizando todos os indivíduos envolvidos no processo educacional.

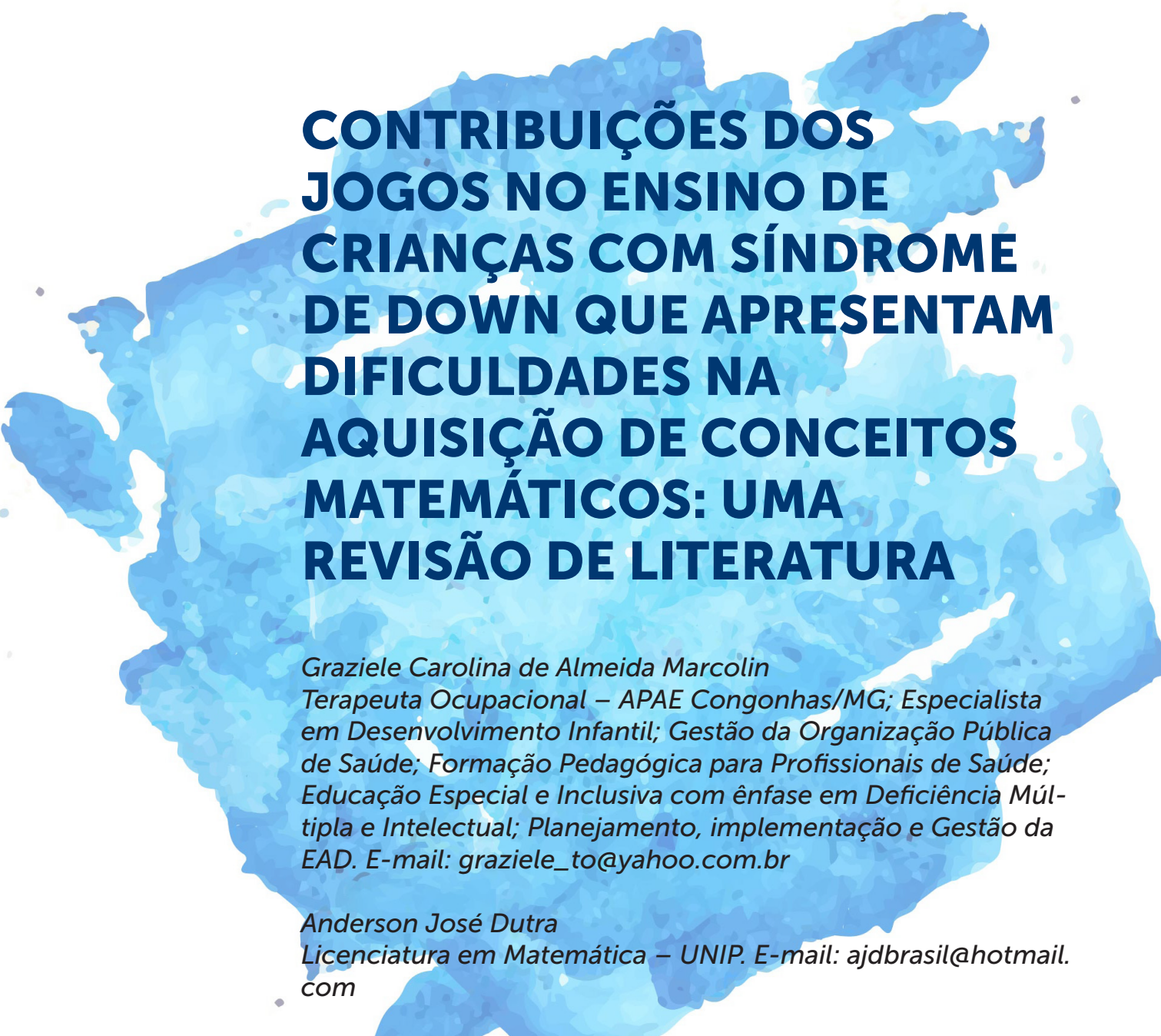
REFERÊNCIAS

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.18, n.56, jan-mar 2013.

SANTOS, Natalia Gomes dos; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; CABRAL, Vinícius Neves de. As Produções Científicas sobre as Instituições Especiais Privadas (2000-2014). Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 3, p. 471-482, Sept. 2017.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. Educ. Real., Porto Alegre, v.39, n.3, p.789-809, set 2014.

SANTOS, Natália Gomes dos. Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: A manutenção dos serviços segregados na Educação Especial, 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina,



CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil; Gestão da Organização Pública de Saúde; Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde; Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual; Planejamento, implementação e Gestão da EAD. E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Anderson José Dutra

Licenciatura em Matemática – UNIP. E-mail: ajdbrasil@hotmail.com

Thaís Amanda de Assis

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

RESUMO

Os jogos matemáticos têm sido utilizados a fim de sanar as dificuldades apresentadas pelo aluno com Síndrome de Down. O objetivo do estudo é verificar quais as contribuições da inserção e utilização de jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos. A metodologia utilizada foi de revisão de literatura. As conclusões demonstram que os jogos favorecem a aquisição de conhecimentos.

Palavras-Chave: Matemática; Síndrome de Down; Jogos.

INTRODUÇÃO

Segundo os autores Moura e Viamonte (2009), a disciplina de matemática é visualizada como um “monstro” pela maior parte dos alunos. Isso possivelmente se dá pela maneira como esta é apresentada e aplicada no contexto escolar.

Diante desse pressuposto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de saber quais as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos no ensino de matemática para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Para tanto, a análise de técnicas deve ser efetivada para conhecimento de novas estratégias de ensino no processo de aprendizado deste aluno.

Assim, a presente pesquisa busca identificar e compreender este tipo de estratégia de ensino, verificando as contribuições que podem advir do direcionamento de conteúdos efetivados por meio de jogos no contexto escolar.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Domingos e Gobbi (2007); Ferreira (2014); Fonseca (2014); Godoy e Menegazzi (2011); Motta (2009); Moura e Viamonte (2009); Pereira e Tacca (2010).

OBJETIVOS

Verificar quais as contribuições da inserção e utilização de jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos.

METODOLOGIA

O estudo é uma revisão de literatura, de base qualitativa-descritiva. Inicialmente houve a seleção dos estudos (artigos) que comporiam o constructo desta pesquisa. Esta seleção se deu por meio da busca de artigos validados cientificamente nas bases de dados Lilacs e Scielo, a qual foi procedida por meio da utilização simples e combinada dos descritores desta pesquisa, sendo eles: “Jogos”; “Matemática”; “Síndrome de Down”; “Contribuições”.

A busca realizada gerou a apresentação de 53 artigos, os quais foram lidos para que fossem separados aqueles que não condissessem com a pesquisa. No entanto, no processo de seleção, foram respeitados os seguintes critérios de inclusão dos estudos: pertinência ao assunto; viabilidade em conseguir o artigo na íntegra; encontrar-se em português ou em inglês; ter data de publicação superior a 2007. Assim, seguindo-se os critérios de inclusão, chegou-se a um número de 7 artigos. Tão logo, após a seleção dos materiais, houve

a leitura crítica e diretiva do tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme análise de Pereira e Tacca (2010), a utilização de jogos no contexto de matemática é vista como uma estratégia significativa para o ensino do aluno, seja ele especial ou não. A integração de tais alternativas aumenta a motivação do aluno para a aprendizagem, fazendo com que o estudante explore aspectos como a concentração, raciocínio lógico e o senso cooperativo, elementos que propiciam a efetiva interação do aluno com os demais.

Godoy e Menegazzi (2011, p.607) afirmam que “a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se com lentidão e penetrou, tardiamente, no universo escolar, sendo sistematizada com atraso. No entanto, introduziu transformações decisivas, materializando a ideia de aprender, divertindo-se”. Tão logo, o aprendizado propiciado por meio de atividades diferenciadas, consideradas em meio a crianças, divertidas, tem se tornado um subsídio significativo para a aquisição de conhecimentos e conceitos matemáticos.

Domingos e Gobbi (2007) salientam que a utilização de jogos no ensino representa uma mudança de paradigmas envoltos ao trabalho do professor, o qual pode ser diferenciado para favorecer o conhecimento. Nesse contexto, o professor passa a ser mais que um comunicador do conhecimento, tornando-se também um observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem.

Desse modo, no processo de construção do saber do aluno com ou sem deficiência, o professor irá conduzir, através dos jogos, as descobertas conceituais em matemática. Assim, a construção do conhecimento é fomentada e a retenção de conceitos matemáticos torna-se passível.

O jogo na aquisição de conceitos matemáticos

Conforme análise de Ferreira (2014), a palavra jogo advém do latim “joco”, que significa gracejo e zombaria, sendo este processamento empregado no lugar de ludus, que representa brinquedo, jogo, divertimento e/ou passatempo. No entanto, independente das diversas concepções pré-existentes, a palavra jogo denota sentido de alegria, prazer, tratando de uma atividade que permite uma ponte efetiva do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, os jogos podem ser utilizados no ensino em matemática com o intuito de resgatar a vontade das crianças no que se concerne ao processamento do aprendizado e conhecimento destas. Além disso, a aprendizagem realizada por meio de jogos, como o dominó, palavras cruzadas, memória ou mesmo jogos diferenciados em que os conceitos matemáticos sejam trabalhados, podem favorecer o aprendizado da criança, tornando a aquisição do saber mais interessante e divertida.

Não obstante, Domingos e Gobbi (2007) verificam que existem três aspectos que fomentam e justificam o processo de incorporação do jogo em sala de aula. Estes três aspectos são caracterizados pelo caráter lúdico, pelo desenvolvimento de técnicas intelectuais, assim como pela formação de relações sociais, elementos tais utilizados com a finalidade de tentar mostrar como o professor pode atingir os objetivos pretendidos.

Ainda o autor afirma, que os professores de matemática devem perceber que nem sempre a resolução de exercícios é algo possível, desenvolvendo para tanto a capacidade de autonomia do aluno. Já os jogos são ferramentas que envolvem o indivíduo e fazem com que o mesmo tenha maior interação social, possibilitando agregar regras e tomada de decisões para o desenvolvimento autônomo da criança (DOMINGOS; GOBBI, 2007).

O jogo como facilitador no ensino de Matemática de crianças com Síndrome de Down

No contexto do ensino-aprendizagem, o jogo exerce um papel relevante no processamento do saber. O professor neste contexto apresenta o papel de trabalhar com o jogo, atentando para a valorização do papel pedagógico, ou seja, o professor atua no processo de desencadeamento de um trabalho diferenciado em que a exploração e aplicação de conceitos é realizada de maneira diferenciada, conforme analisam Domingos e Gobbi (2007).

Os autores ainda verificam que a elaboração de estratégias pertinentes que primem pela resolução de problemas, mediada pelo professor, é um dos elementos fundamentais que deve ser considerado. No entanto, o professor deve questionar sempre o aluno acerca de jogadas e estratégias utilizadas com a finalidade de se jogar, tornando o ambiente da aprendizagem mais lúdico, porém direcionando efetivamente a criação conceitual.

Domingos e Gobbi (2007) analisam ainda que, uma vez que o professor planeja e orienta o processo de exploração do jogo, este deixa de ser desinteressante e se torna um elemento de norte de aquisição de conhecimentos para o aluno. Além disso, a integração de tais jogos orienta ainda a tomada de decisões por parte do aluno, criando habilidades necessárias para se proceder os trabalhos, orientando-se por meios de estratégias que auxiliam na resolução de problemas tanto no contexto escolar, como no contexto social no qual estes se encontram inseridos.

Não obstante, Mota (2009) salienta que, para que tal elaboração ocorra de maneira mais precisa, o aluno deve integrar processos pessoais que façam com que o mesmo desenvolva estratégias no que se concerne a resolução dos problemas por meio dos jogos elaborando pensamentos e conhecimentos diferenciados, deixando de ser seguida "a mesma receita".

Assim, vê-se que as perspectivas, erros e acertos do aluno devem ser considerados nesse processo, orientando sua funcionalidade no jogo a fim de que a aquisição de conhecimento seja efetivada de maneira diferenciada.

Outro aspecto considerado relevante, citado por Mota (2009) é que o jogo agrega em sua essência um caráter social. Este possibilita a criança a expor suas ideias, analisando diferentes pontos de vistas apresentados por outros colegas. Isso faz com que o aluno reflita acerca de jogadas realizadas pelo grupo, fazendo com que o mesmo compreenda melhor a opinião dos colegas, solucionando problemas de uma maneira consideravelmente mais interessante.

Assim, tal perspectiva contribui para que o aluno compreenda o processo de interação e troca de ideias, desempenhando, em conjunto com outros alunos, papéis diferenciados ante a sociedade.

Diante desse pressuposto, é possível verificar que o jogo apresenta muitas vantagens.

No que tange ao ensino da matemática, tais vantagens também podem se encontrar presentes, no entanto, o professor deve ter em mente a integração de objetivos mais claros, buscando-se atingir efetivamente a atividade proposta. Assim, é correto afirmar que os objetivos devem ser bem delineados, adequando diferentes metodologias que orientem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Para tanto, Fonseca (2007) afirma que, o professor deve conhecer a fundo o jogo a ser jogado, sabendo ainda dados concernentes à faixa etária que este pode vir a atender. Tal procedimento permite que sejam realizadas intervenções pedagógicas mais precisas e adequadas, as quais posteriormente devem ser aplicadas no contexto de sala de aula.

Dessa maneira, pode-se dizer que os jogos tornam-se elementos utilizados a fim de introduzir, amadurecer e preparar o aluno no que tange ao aprofundamento de conteúdos. Por este fato, devem ser escolhidos e preparados os jogos com vistas às singularidades e necessidades potenciais do aluno, fazendo que a partir disso, o aluno adquira conceitos matemáticos consideravelmente importantes.

Assim, verifica-se que a aprendizagem de conceitos matemáticos pode advir de acordo com a aplicabilidade de um tipo de jogo, sendo necessário que a criança determine o nível de desenvolvimento, assim como as situações que os jogos podem agregar para as mesmas. Esse raciocínio fomenta a utilização de jogos como atividades pedagógicas, levando-os a serem utilizados no contexto de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação a temática abordada, pode-se dizer que a escolha dos jogos como recurso pedagógico, pode se tornar uma metodologia diferenciada no que se concerne ao ensino da matemática, tornando-a mais acessível para os alunos, por meio da orientação efetivada pelo professor quanto a usabilidade destes recursos.

Pensando nesse pressuposto, vê-se que o ensino em matemática não deve continuar sendo realizado apenas com vistas ao método tradicional, uma vez que alguns alunos não conseguem acompanhar o processo de aplicação de conhecimentos ensinados de maneira tradicional. A utilização de jogos no contexto do ensino de matemática pode fomentar a melhora do processo de ensino/aprendizagem do aluno, uma vez que seu uso consciente e comprometido pode ser de grande valia na aquisição de saberes.

Assim, como a educação tem por finalidade formar cidadãos conscientes, a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos na escola torna-se indispensável para a vivência das pessoas no contexto escolar. Desse modo, o uso dos jogos matemáticos pode ajudar nesse processo de transformação em que a obtenção de conhecimentos é necessária para o crescimento individual da pessoa.

REFERÊNCIAS

DOMINGOS, G. A.; GOBBI, B. C. Dificuldades do processo de aprendizagem. Portal de Psicologia, p.1-29, 2007.

FERREIRA, S. F. A percepção do professor sobre as atividades envolvidas na produção de um objeto de aprendizagem para EaD: o desenho instrucional, a programação visual e o design de interação. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Centro Federal de Edu-

cação Tecnológica de Minas Gerais, p.1-99, 2014.

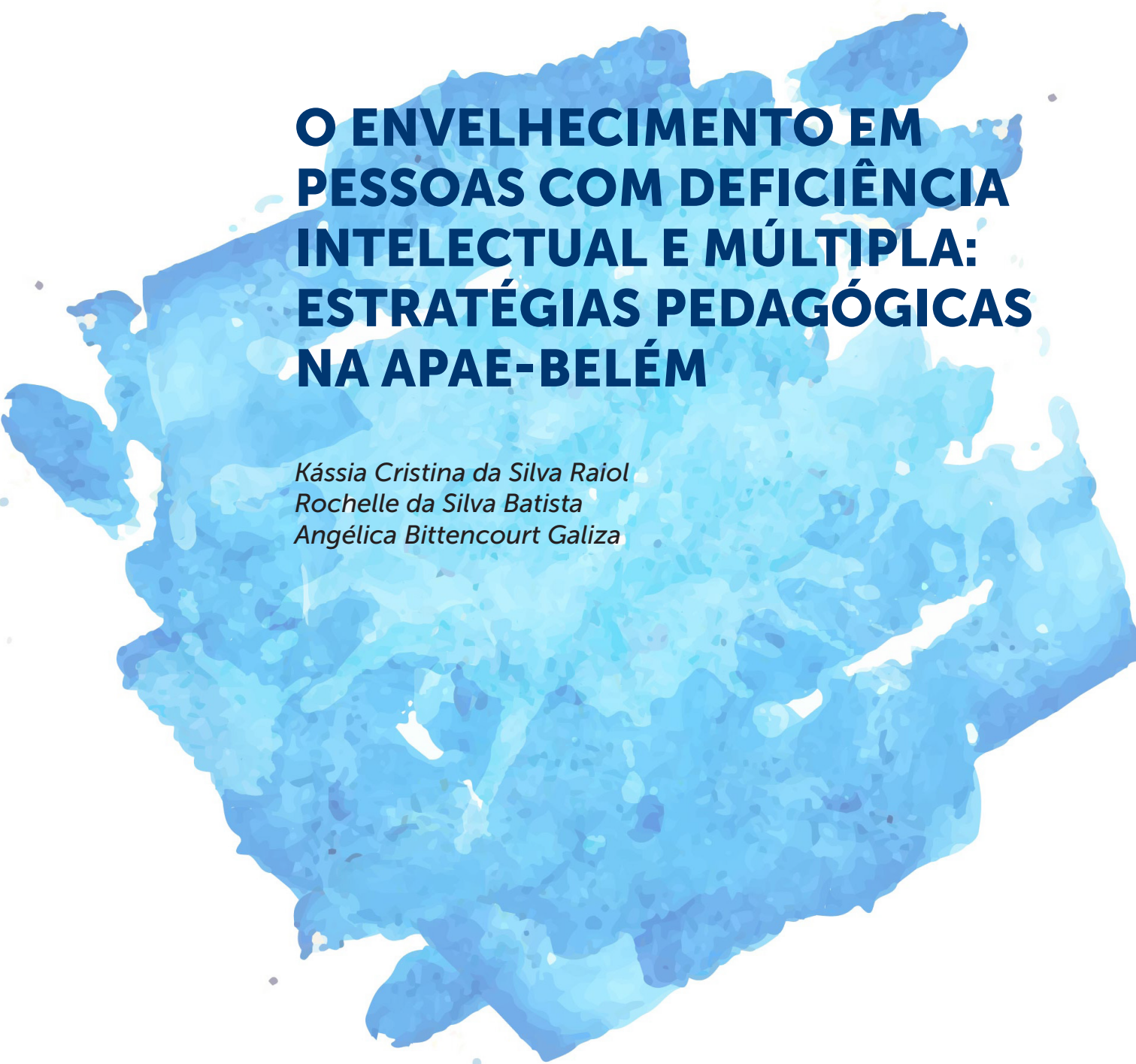
FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Revista de Psicopedagogia. V.24, n.74, p.135-149, 2007.

GODOY, C. L. S.; MENEGAZZI, M. O uso de jogos no ensino da Matemática. Ulbra, p.607-611, 2011.

MOTTA, P. C. C. L. M. Jogos no ensino da matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, p.1-142, 2009.

MOURA, P. C.; VIAMONTE, A. J. Jogos matemáticos como recurso didático. Porto, Universidade Portucalense, p.1-9, 2009.

PEREIRA, K. R. C.; TACCA, M. C. V. R. Dificuldades de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural. Brasília, UnB, p.1-12, 2010.



O ENVELHECIMENTO EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA APAE-BELÉM

*Kássia Cristina da Silva Raiol
Rochelle da Silva Batista
Angélica Bittencourt Galiza*

Resumo

Objetivando propor adequações ao atendimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla com idade acima de 30 anos, realizou-se levantamento bibliográfico e uma pesquisa-ação com observações e mediações nas práticas cotidianas dos atendimentos na APAE Belém. Assim, fundamentando-se em uma proposta de envelhecimento ativo, elaborou-se o programa: “Programa de Atenção À Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: Envelhecimento”, que contribui para melhor qualidade de vida dos alunos.

Abstract

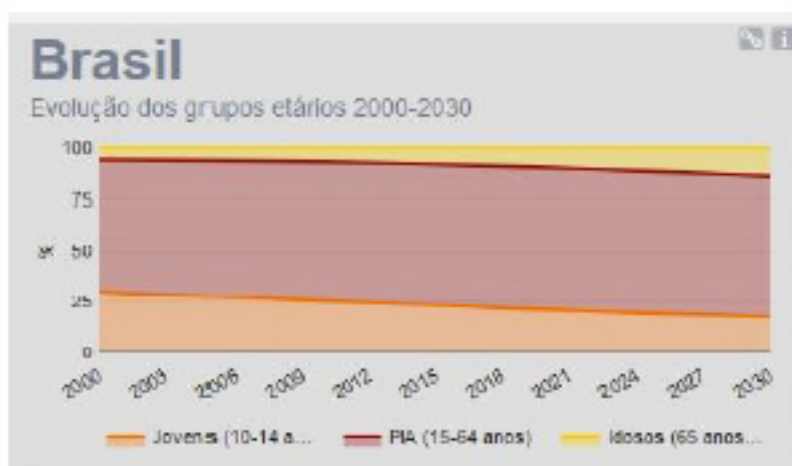
Aiming to propose adequations for the care of students with intellectual and multiple disabilities aged over 30 years, a bibliographical survey and an action research with observations and mediations on the daily practices of the attendance at the APAE Belém were carried out. Thus, based on a proposal of active aging, the program was developed: “Attention Program for People with Multiple and Intellectual Disabilities: Aging”, which contributes to a better quality of life for students.

Abstracto

El objetivo de proponer adecuaciones a la atención de alumnos con discapacidad intelectual y múltiple con edad superior a 30 años, se realizó levantamiento bibliográfico y una investigación-acción con observaciones y mediaciones en las prácticas cotidianas de las atenciones en la APAE Belém. Así, fundamentándose en una propuesta de envejecimiento activo, se elaboró el programa: “Programa de Atención a la Persona con Deficiencia Intelectual y Múltiple: Envejecimiento”, que contribuye a una mejor calidad de vida de los alumnos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema envelhecimento tem sido pauta de inúmeros debates e alvo de pesquisas, pois no Brasil a população vem alcançando maiores expectativas de vida, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



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

A projeção da população idosa no Brasil vem crescendo e com isso há necessidade de se pensar em estratégias para melhor atender às demandas dessa faixa etária. Segundo a Lei n.10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso) é considerada idosa a pessoa com idade igual ou superior aos 60 anos, porém vários estudos revelam que pessoas com deficiência Intelectual (DI) e Múltipla (DM) apresentam especificidades, que podem levar ao envelhecimento prematuro.

Segundo Guilhoto ET AL (2013), muitos autores registram informações acerca de sinais de envelhecimento precoce nessa população, questionando-se fatores biológicos ou mesmo

ambientais, assim como a ausência de políticas públicas direcionadas as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, como fatores etiológicos nesse processo.

No intuito de promover e articular ações em defesa de direitos da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, a APAE Belém buscou nas políticas públicas elaborar uma proposta de atendimento. Com isso, em 2010 foi elaborado em consonância com o decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008, que posteriormente revogado pelo decreto nº 7.611, de 2011, o plano de atendimento da APAE Belém baseado no Atendimento Educacional Especializado-AEE, contemplando o público de todas as idades em Programas distintos e direcionados. De acordo com essa proposta, foi elaborado o Programa de Maturidade Saudável, para o público com idade superior a 30 anos. Ao longo dos anos, essa proposta vem se aperfeiçoando para contemplar as demandas, bem como as peculiaridades desses alunos.

Com a crescente demanda de alunos em processo de envelhecimento na Apae-Belém, surgiu a preocupação em favorecer um atendimento que correspondesse às necessidades reais desse público, pois segundo Santos e Dota(2013), as últimas pesquisas têm nos mostrado a emergente necessidade de planejar estratégias pedagógicas que visem um atendimento que proporcione às pessoas com DI e DM envelhecer de maneira mais saudável e autônoma. Nesse sentido, como as estratégias pedagógicas do Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: Envelhecimento, da Apae-Belém, estão favorecendo a capacidade funcional desses indivíduos nessa fase da vida? Objetivando avaliar os benefícios alcançados pelos alunos por meio das estratégias pedagógicas e atividades durante os atendimentos, com base nas observações registradas em forma de sínteses sobre o desenvolvimento do aluno e em referenciais teóricos que buscam fundamentar uma boa prática no foco desse trabalho.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação com observações e mediações nas práticas cotidianas dos atendimentos, com subsídios teóricos por meio de pesquisas bibliográficas em livros e artigos já publicados, para melhor análise dos aspectos observados quanto ao desenvolvimento dos alunos, a partir das estratégias pedagógicas trabalhadas.

RESULTADOS

Sendo assim, trabalhando com um quantitativo aproximado de quarenta alunos, com faixa etária a partir de 30 anos de idade, ao longo de três anos, no programa de Atenção à

pessoa com deficiência Intelectual e múltipla em processo de envelhecimento, buscou-se programar estratégias pedagógicas e atividades para fomentar nos alunos um maior ganho de autonomia e manutenção das aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

No dia a dia dos atendimentos, os alunos são observados em suas características e especificidades, avaliando-se suas reais necessidades, pois é perceptível entre eles, especialmente após os 35 anos de idade, o surgimento de comorbidades: perdas no potencial cognitivo em aspectos como atenção, concentração e memória, nas habilidades motoras, apresentando maior fragilidade corporal, perda de ritmo, equilíbrio e mobilidade, maior dificuldades de caráter sensoriais, dificuldades nas relações interpessoais, perdas na capacidade funcional em ações de vida diária, tendência à obesidade, e desenvolvimento de doenças neurológicas como Alzheimer.

Para isso, os atendimentos foram organizados em grupos, que frequentam duas ou três vezes por semana, com três a quatro horas diárias distribuídas em atividades diferenciadas, sendo uma hora de atendimento com a mediadora de referência, para realização das atividades propostas, as quais estão organizadas por espaços de desenvolvimento dentro do programa: Espaço de Facilitação de Atividade Funcional/ Autogestão, Espaço de Estimulação Sensorial e Espaço de Estimulação Cognitiva.

No Espaço de Facilitação de Atividade Funcional/ Autogestão as atividades realizadas buscam favorecer aspectos como: a socialização, o autoconhecimento, condutas sociais e habilidades necessárias em ações do seu cotidiano, permitindo à pessoa com DI e DM o exercício de sua cidadania, independência e autonomia.

No Espaço de Estimulação Sensorial, as atividades objetivam a reabilitação neuro-cognitiva com foco na prevenção de diagnosias (perda da capacidade de conhecer objetos ou símbolos por meio dos sentidos); apraxias (desordem neurológica caracterizada pela perda de habilidades para executar movimentos e gestos expressivos), permitindo estímulos e ganhos no modo de conhecer o mundo, as coisas que o cercam.

No Espaço de Estimulação Cognitiva, as atividades favorecem aspectos cognitivos como: atenção, concentração, comunicação e memória, relevantes ao desenvolvimento e manutenção da aprendizagem.

Os alunos também participam de outras atividades oferecidas pela instituição e são realizadas em espaços distintos por profissionais qualificados nos respectivos espaços: oficina da memória, psicomotricidade relacional, atividade física adaptada, arte, cultura e lazer.

Os recursos utilizados nos atendimentos compreendem jogos pedagógicos em materiais diversos. Muitos desses jogos são produzidos pelos alunos com orientação da mediadora, são utilizados tanto de forma individualizada como em grupo, atendendo às necessidades destes. Além desses, outros recursos são utilizados como: audiovisuais, materiais concretos, reciclados e outros. Segundo Raiça Apud Porter e Richler(1990) "...No caso das pessoas com deficiência mental, nota-se aproveitamento significativamente maior com atividades que envolvam pistas visuais e situações concretas que possam ser associadas ao cotidiano."

Atividades práticas são realizadas em contextos reais para uma maior aproximação das realidades cotidianas, como: visitas a pontos turísticos, para conhecimento e valorização de aspectos históricos e culturais; idas ao supermercado, sorveteria, feiras, com intuito de trabalhar valores monetários, identificação de produtos e objetos que utilizam no dia a dia e outros; idas ao cinema; praças, para o fomento de práticas de lazer, compor-

tamentos sociais e interação em ambientes diferenciados; caminhadas dirigidas pelas ruas próximas à Apae-Belém, com a atenção direcionada ao trânsito, sinalizações, às calçadas, lojas no trajeto, objetos e fatos observados durante o percurso. Nesse sentido, Celso Antunes (2008, p.21) afirma: “nenhuma aprendizagem pode se isolar de sua aplicação na vida da comunidade”.

É importante ressaltar a participação da família, mantendo um diálogo constante nos plantões pedagógicos realizados ao final de cada semestre, até mesmo no cotidiano dos atendimentos contribuindo com relatos sobre o desenvolvimento dos alunos.

A partir das análises das sínteses de evolução dos alunos, dos relatos das famílias e das devolutivas dadas pelos alunos, considerou-se a eficácia das estratégias e atividades trabalhadas, pois os alunos passaram a participar ativamente de todos os eventos e ações oferecidos em espaços distintos, dentro e fora da Apae-Belém; demonstram melhoras na autoestima, na interação social, nas percepções sensoriais, nos processos cognitivos, na linguagem expressiva entre outras evoluções. Com isso, obtiveram ganhos especialmente

quanto à autonomia, melhorando a participação na vida familiar, em atividades diárias, na vida em comunidade, conquistando maior nível de autogestão, muitos desses alunos já fazem uso dos meios de transporte com independência para se deslocarem e utilizam celulares de modo funcional para comunicar-se. É importante ressaltar a contribuição dessas atividades para manutenção das habilidades já adquiridas ao longo da vida, conseguindo inibir o aparecimento de comorbidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema envelhecimento merece muita atenção por parte de todos os seguimentos da sociedade, gestão pública, profissionais de áreas diversas, família e outros, pois é uma realidade que nos coloca frente a novas demandas. Nesse sentido, pensar no processo de envelhecimento da pessoa com DI e DM nos parece um desafio ainda maior, levando em consideração a questão do envelhecimento precoce, objeto de estudo por parte de várias organizações do terceiro setor e grupos de pesquisa.

A partir desse cenário, realizamos o atendimento com este público na Apae-Belém, buscando conhecê-los cada vez mais por meio do diálogo com a família, com observações ao longo dos trabalhos desenvolvidos, para visualizarmos os ganhos por parte do aluno na realização das atividades propostas pelos espaços de atendimento. O contato com outros profissionais, com os quais o aluno também é atendido, torna-se muito importante, para que possamos identificar suas necessidades e implementar ações preventivas quanto aos fatores de riscos, que podem incidir em perdas da capacidade funcional nessa população. Assim, torna-se imprescindível o trabalho em parceria entre a família e os profissionais de áreas distintas que atendem este público, pois a partir de diferentes visões é possível uma melhor análise de cada indivíduo, para promoção do seu bem estar e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

Antunes, Celso. Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural. 2008. -(Um olhar para a educação);

Guilhoto, Laura Maria de Figueiredo Ferreira(org)/Merlin, Cynthia Helena(Coord.). En-

velhecimento e Deficiência Intelectual: uma emergência silenciosa-2.ed.rev.e ampl.-São Paulo:Instituto APAE DE SÃO PAULO, 2013;

Raíça, Darcy; Prioste, Cláudia; Machado, Maria Luiza Gomes. Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental-São Paulo:Avercamp,2006.

IBGE. Evolução dos grupos etários 2000-2030, disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 20/09/2017.

BRASIL, Lei nº10.741. Estatuto do Idoso. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em 20/09/2017.



DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LÓGICAS DOS ALUNOS COM DIFICULDADE ESPECIAL DA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE, ATRAVÉS DA INTERAÇÃO SOCIAL EM MERCADOS.

*Luana Aparecida Pereira Canuto
Pedagoga – Fasar- Faculdade Santa Rita, graduando
Psicologia na UFSJ, 9º período. Luana.apc1@gmail.com*

Palavra chave : Mercado, (AVD) Atividade da vida diária, sistema monetário.

Introdução

O projeto baseia-se na ação de estudantes com deficiência da APAE de Conselheiro Lafaiete, o trabalho foi realizado com alunos do EJA com a duração de um ano. Consistiu em formá-los para fazerem suas próprias compras no mercado. Primeiramente a professora pediu para os alunos trazerem embalagens vazias para aula, para em seguida montarem um mini supermercado, em que eram estimulados a fazer uma lista de compras com embalagem vazias e folheto de propaganda, trabalhar adição e subtração, economia, trabalho em equipe, alimentação saudável, material reciclável e como reconhecer as cédulas.

Segundo Vygostsky (apud Daniels, Harry - org), o lúdico influencia extremamente o desenvolvimento da criança, é através do uso de objetos, projetando situações criando e recriando regras e procedimentos que a criança aprende a agir, adquirindo iniciativa e autoconfiança. Ao desenvolver a atividade lúdica a criança não só manipula objetos ou ferramentas, estabelece contato com outros alunos e se envolve afetivamente, mas também amplia seus significados.

A atividade lúdica é realizada dentro da sala, sendo uma aula diferenciada. No decorrer do projeto por quatro vezes a professora levou os alunos a vivenciar na prática a sensação de fazer sua própria compra no mercado e com isso, aprimorou suas habilidades como: raciocínio lógico matemático, leitura, escrita, situação problemas comunicação e convívio social.

Justificativa

Desenvolver as habilidades Atividades da Vida Diária (AVD) de alunos com deficiência, através de compras no mercado, favorecer e estimular atitudes éticas e de respeito junto a outras pessoas, na escola, na família e na sociedade.

Objetivo geral

Desenvolver uma aprendizagem multidisciplinar fazendo uso de atividade lúdica, simulando a ação de fazer compras em um mercado dentro da sala e no próprio mercado com alunos com deficiência.

Objetivo Específico

- Desenvolver a aptidão com a escrita dos alunos especiais;
- Desenvolver as habilidades de raciocínio lógico;
- Desenvolver habilidades no meio social.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido baseando-se nas dificuldades de convivência social e independência com alunos da Apae de Conselheiro Lafaiete, com duração de um ano, foi feito com autorização dos pais, para que o filho pudesse ir ao mercado e levar seu próprio dinheiro. Dentro do mercado os alunos faziam suas próprias compras, conquistando mais

autonomia na atividades da vida diária. De acordo com os Parâmetros Curriculares (PCN), o conteúdo que versa o ensino de grandezas e medidas é muito importante para crianças do Ensino Fundamental. Sua importância é por este ser um conteúdo vinculado ao cotidiano do aluno, de relevância no mundo concreto. A aprendizagem acontece com mais intensidade quando temos a oportunidade de vivenciar os fatos, criar situações reais de aprendizagem, pelas quais as crianças terão como usar a moeda (o real). São informações importantes para o exercício da cidadania e contribuem muito para o avanço da alfabetização.

Análise e Discussão

Através das ações realizadas na sala de aula e posteriormente a vivência prática de ir ao mercado com os alunos, se visava facilitar o convívio social e independência, estimulando-os a deter e aprimorar essas habilidades com o passar do tempo.

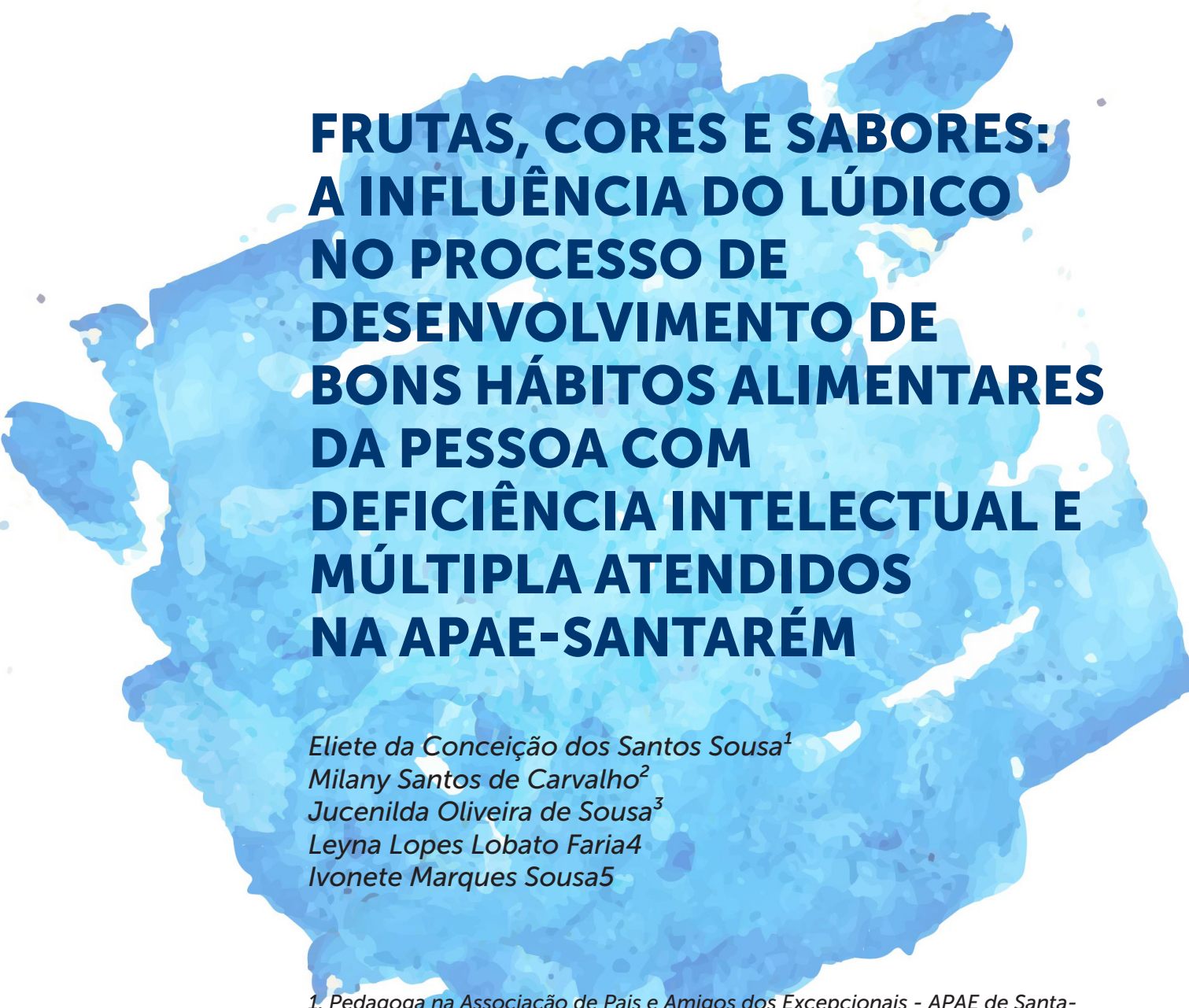
Considerações Finais

Percebeu-se, com o decorrer do projeto, que os alunos aprimoraram suas aptidões em diversos fatores, como: raciocínio lógico, leitura, escrita, economia, meio social, comunicação por meio das atividades lúdicas e práticas realizadas no mercado.

Referências

Daniels, Harry (org), Vygotsky em foco, pressuposto e desdobramentos. Campinas.Papirus, 1994.

Brasil. Parâmetros curriculares Nacionais (PCNS)introdução. Ensino Fundamental. BrasíliaMEC/SEF1998.



FRUTAS, CORES E SABORES: A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE BONS HÁBITOS ALIMENTARES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA ATENDIDOS NA APAE-SANTARÉM

*Eliete da Conceição dos Santos Sousa¹
Milany Santos de Carvalho²
Jucenilda Oliveira de Sousa³
Leyna Lopes Lobato Faria⁴
Ivonete Marques Sousa⁵*

1. Pedagoga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santa-rém-PA, eliete_sousa@hotmail.com

2. Psicóloga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santa-rém-PA, milanycarvalho@hotmail.com

3. Pedagoga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santa-rém-PA, Jucenilda.stm@gmail.com

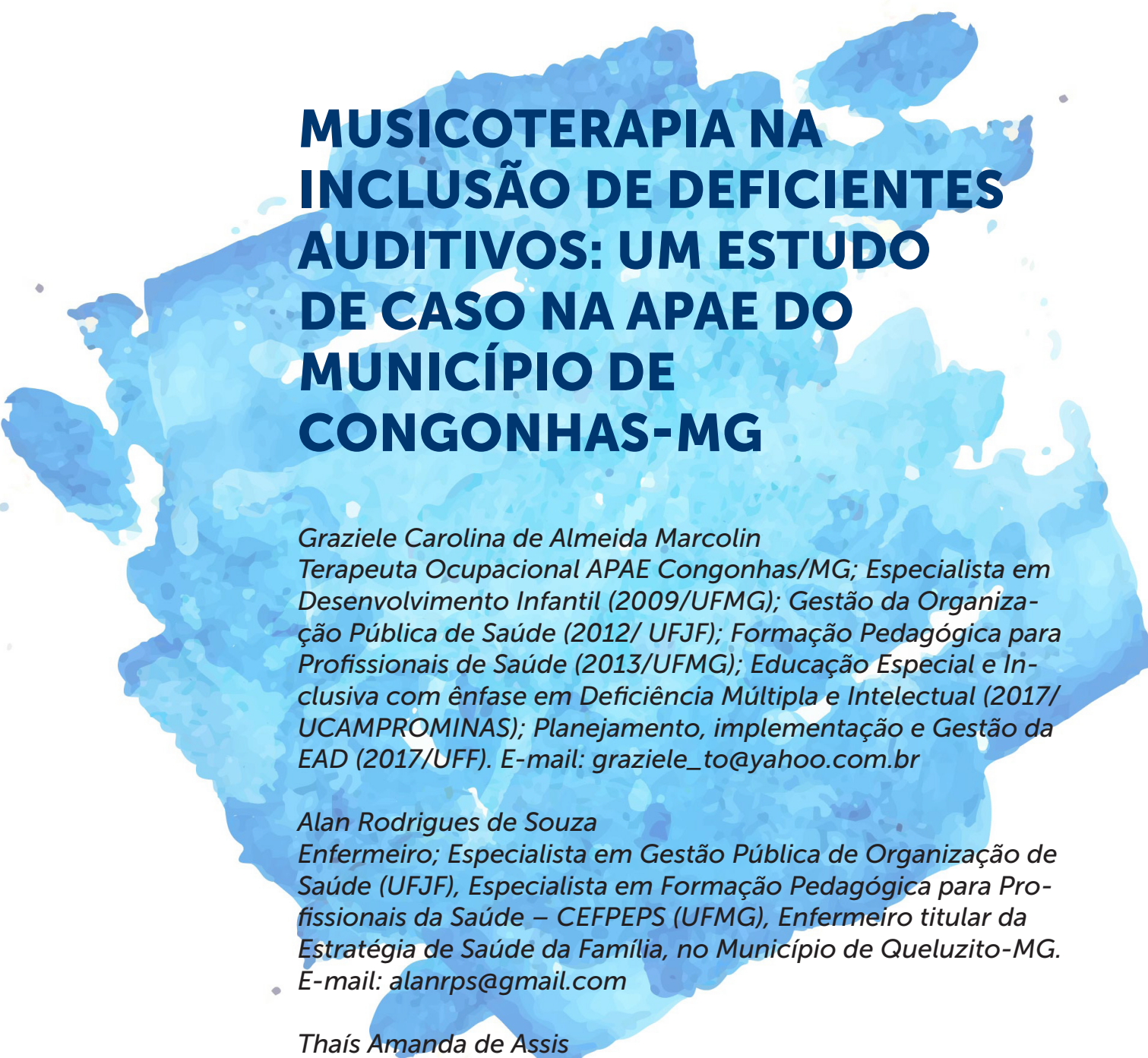
4. Psicóloga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santa-rém-PA, leynalobato@gmail.com

5. Pedagoga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santa-rém-PA, Ivonete.stm03@hotmail.com

Para que o ser humano desenvolva-se de maneira completa em todos os seus aspectos (biológicos, cognitivos, sociais e ainda alimentar), é fundamental que estes sejam trabalhados, estimulados e aperfeiçoados em várias fases da vida. Neste sentido, realizar atividades lúdicas envolvendo frutas, cores e sabores para pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, possibilita a adesão de bons hábitos alimentares, influenciando tanto no processo de desenvolvimento alimentar como no bom funcionamento do corpo humano, no que tange ao aspecto biopsicossocial. A alimentação na infância pode influenciar os hábitos e o comportamento alimentar ao longo da vida, produzindo aversões, preferências, sensações de prazer ou desprazer (Vitolo, 2004). Segundo Cavalcanti (2009) “a infância corresponde ao período de formação dos hábitos nutricionais da vida adulta. É nessa fase que se fundam as bases para uma alimentação balanceada e saudável”. O lúdico nesse processo torna-se necessário, já que aprender brincando é uma maneira de tornar mais significativo o aprendizado, como afirma Luckesi (2002) “Ludicidade a meu ver é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior (...)”. Então, que possamos proporcionar às crianças momentos lúdicos acerca de alimentação saudável, pelo viés das brincadeiras de frutas e hortaliças em atividades que estimulem o desenvolvimento, o respeito, a cooperação e interação. Objetivou-se nessa pesquisa compreender a importância e a influência do lúdico no processo de desenvolvimento de bons hábitos alimentares. Participaram da pesquisa 10 Professores que atuam há mais de dois anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE Santarém, com idades que variam entre 27 e 60 anos e que atendem pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla; essa pesquisa foi direcionada somente aos Professores, os quais foram submetidos a um questionário sócio demográfico e um roteiro de entrevista semiaberta, durante seis meses. Os dados foram analisados no software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), programa informático gratuito que realiza análises estatísticas sobre o corpus textuais e sobre tabelas, indivíduos e palavras. Mediante ao IRAMUTEQ é possível explorar a estrutura e organização do discurso dos sujeitos, permitindo o acesso às relações entre o universo lexical, que possivelmente seria difícil de identificar com o uso da análise tradicional. As respostas de cada Professor foram transcritas no programa de computador Word, obedecendo aos preceitos do mesmo, para o processamento no IRAMUTEQ. Os principais resultados apontaram que vivências práticas e lúdicas como, construção de jogos através de imagens de frutas e hortaliças, recorte de imagens, colagem, gincanas, dentre outras, facilitam a compreensão e permitem o desenvolvimento de bons hábitos alimentares. Além disso, foi possível concluir que os usuários com Deficiência Intelectual e Múltipla assimilam as informações com mais facilidade quando há participação de grupos ao ar livre e envolvimento das famílias, contribuindo, assim, satisfatoriamente para o processo de aprendizagem. Ressalta-se a participação das famílias nas atividades ao ar livre como uma estratégia que os Professores utilizam no dia a dia para lidarem com os desafios e aprimorarem a qualidade nas atividades. Dessa forma, os pais podem dar continuidade em casa no que foi transmitido nesses momentos de integração. Conclui-se, portanto, a importância e a relevância de atividades lúdicas e práticas para os usuários atendidos na Apae, pois permitem e facilitam o aprendizado de forma mais prazerosa, além de possibilitar a adesão a bons hábitos alimentares.

Palavras-chaves: Desenvolvimento-Alimentar, Aprendizagem, Deficiência Intelectual e Múltipla.

Órgão financiador: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE



MUSICOTERAPIA NA INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UM ESTUDO DE CASO NA APAE DO MUNICÍPIO DE CONGONHAS-MG

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro; Especialista em Gestão Pública de Organização de Saúde (UFJF), Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais da Saúde – CEFPEPS (UFMG), Enfermeiro titular da Estratégia de Saúde da Família, no Município de Queluzito-MG. E-mail: alanrps@gmail.com

Thaís Amanda de Assis

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

RESUMO

A música é um elemento que faz parte da identidade do indivíduo, apresentando um significado diferenciado a cada pessoa, fato que a torna indispensável no processo terapêutico de crianças com necessidades especiais. Pensando nesse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo identificar como o uso da música pode contribuir no processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva. Os objetivos específicos buscam explicar acerca da deficiência auditiva e suas principais características; apresentar a música e suas principais contribuições; construir um estudo de caso apresentando quais as principais contribuições da música na inclusão de alunos com deficiência auditiva na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Município de Congonhas – MG. Para tanto, a pesquisa integrará análises teóricas acerca do assunto, encontrados em livros, teses e artigos encontrados nas bases de dados do Lilacs, Scielo e Google Acadêmico, assim como análise observacional acerca de como a música tem contribuído para a inclusão da pessoa com deficiência auditiva. Dessa forma, o estudo, que é de cunho qualitativo, busca responder o problema norteador desta pesquisa, subsidiando novos pensamentos acerca do assunto. Como principais resultados, observou-se que a música pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva, melhorando sua participação, socialização e trazendo maior independência a esta clientela no que tange a seu processo de inclusão. Além disso, pode-se afirmar que a percepção do aluno surdo passou a ser maior, assim como sua representação tornou-se mais evidente, uma vez que as ondas sonoras instigaram a atenção dos mesmos e favoreceram sua concentração na atividade que estava sendo proposta.

Palavras-chave: Música; Deficiência Auditiva; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (2011), a música pode ser vista como a linguagem que se traduz em formas sonoras. Essa linguagem é capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, os quais, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio, podem ser subsidiados. Além disso, a música encontra-se presente em todas as culturas desde os primórdios dos tempos, sendo manifestadas através de festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívico-políticas, assim como utilizada como forma de tratamento e instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o processo de ensino-aprendizagem, Magalhães (2011) sugere que a música pode ser vista como elemento que favorece o processo de identidade do indivíduo, tendo significado peculiar, vinculando-se tanto às experiências vividas no passado ou no presente. O autor ainda reforça a ideia que o gosto pela música advém desde a infância, fato que pode tornar este um instrumento de grande valia para o tratamento de diferentes pessoas.

Todavia, ao se mencionar o poder musical para os indivíduos com perda parcial/total da audição, há imbuído intuitivamente a estigma de que elas não são capazes de utilizar este elemento no processo de ensino-aprendizagem. Por este fato, torna-se imprescindível reforçar a atenção ao discurso e a individualidade dos indivíduos com baixa/nenhuma

audição, uma vez que a música pode ser vista como subsídio para o processo de aprender (MAGALHÃES, 2011).

Já a surdez, de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2007) pode ser vista como um termo genérico no qual se apresenta a perda completa ou parcial da habilidade de se ouvir. Já os transtornos de audição podem ser vistos como condições em que a transmissão ou percepção de impulsos auditivos são prejudicados. O Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, citado por Fink (2009), define deficiência auditiva como a perda parcial ou mesmo total das possibilidades auditivas sonoras, podendo esta apresentar variações no que tange a graus e níveis de sonoridade. O autor ainda afirma que:

O ouvido, funcionalmente, consiste de duas partes: a parte sensorineural essencial, abrangendo o órgão sensorial e suas conexões neurais; e um aparelho condutivo, cuja função é simplesmente conduzir o som de sua fonte para o ouvido interno. Isso consiste do conduto auditivo externo, da trompa de eustáquio, do ouvido médio e seu conteúdo e das janelas labirínticas. De modo correspondente, a surdez é também de dois tipos principais: condutiva, devido a qualquer afecção do aparelho condutivo; e sensorineural, devido a qualquer lesão da cóclea e do nervo auditivo (FINK, 2009).

Pensando no aspecto da surdez e de suas características, Ferreira (2011) e Marques (2008) analisam a maestria é um processo de musicalidade no qual o ser humano se expressa e se integra a diferentes formas de aprender e viver. Logo, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos sonoros com as mãos, etc., pode se tornar subsídios que orientam, despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, melhorando a expressão de sentimentos do outro no que tange às suas esferas afetivas, estéticas ou mesmo cognitivas.

Diante disso, o presente estudo busca analisar as possíveis contribuições decorrentes da musicoterapia no processo de inclusão e efetiva participação das pessoas com baixa audição em atividades que estimulem sua percepção sonora.

Analisando esse pressuposto, como base teórica utilizou-se a visão de autores como: Almeida (2011); Ferreira (2011); Fink (2009); Magalhães (2011); Marques (2008); Loureiro (2009); Mackinnon (2006); Oliveira et al. (2012); OMS (2007); Salmon (2003); Silverman (2003).

OBJETIVO

Analisar as possíveis contribuições decorrentes da musicoterapia no processo de inclusão e participação das pessoas com baixa audição em atividades que estimulem sua percepção sonora.

METODOLOGIA

Este estudo apresentou o seguinte problema norteador: “Como se dá e quais as contribuições da música no processo de inclusão, participação e tratamento da pessoa com deficiência auditiva no contexto de uma APAE?”. A pergunta gerou um estudo de cunho qualitativo, no qual a pergunta norteadora foi utilizada como subsídio para a elaboração

da pesquisa.

A metodologia utilizada no estudo foi a mescla de achados teóricos, apresentados nas bases de dados Literatura Latino-Americana (LiLACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, trazendo a conhecimento na pesquisa, livros, teses e artigos que fossem condizentes ao assunto proposto. Para tanto, foram utilizadas as palavras-chave “música”; “deficiência auditiva”; “inclusão”, e os termos correspondentes em inglês “music”, “hearing loss” e “inclusion”, utilizadas de maneira individual e combinada. Estas palavras foram estruturadas após consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS). A busca foi limitada aos idiomas português e inglês, contemplando estudos que investigassem empiricamente os benefícios advindos da utilização da música como subsídio para a inclusão e participação da pessoa com deficiência auditiva no contexto escolar. O ano de publicação dos artigos e outros materiais utilizados foram restritos ao período de 2000 a 2015.

No que tange ao estudo de caso, após autorização institucional, foram analisadas quatro crianças, de idade entre 8 a 10 anos, com deficiência auditiva média, as quais apresentaram limiares de audição entre 25 a 40dB na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Município de Congonhas – MG. Após aplicação de uma atividade lúdica para identificação do som musical (bingo sonoro) e identificação das respostas obtidas pelos estudantes foi feita uma observação direta acerca das características mais peculiares apresentadas pelas crianças. Assim, a fim de responder o problema norteador da pesquisa, foram elaboradas três categorias temáticas, as quais abordaram diretamente (Deficiência auditiva e suas peculiaridades; Música e suas principais contribuições; Estudo de caso: Contribuições da música no processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva na APAE do Município de Congonhas – MG).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Música e suas principais contribuições

Conforme citado por Oliveira et al. (2012), as terapias voltadas ao uso da música são recentes, no entanto, a música propriamente dita é utilizada desde os primórdios da humanidade de diversas maneiras, como por exemplo, para se ouvir e/ou dançar.

Estudos diversos demonstram os diversos benefícios biopsicossociais advindos da musicoterapia com repercussão direta na qualidade de vida, prevenção de agravo e tratamento de diversas doenças, bem como na promoção da saúde (OLIVEIRA et al., 2012; FERREIRA, 2011; MAGALHÃES, 2011; LOUREIRO, 2009; MACKINNON, 2006; SILVERMAN, 2003). Além disso, Ferreira (2011) ainda afirma que, por ser a musicalidade inerente do ser humano, esta traz benefícios envoltos à socialização, aprendizado e auto-estima para os alunos com deficiências. Nesse sentido, a música deve ser compreendida como elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, uma vez que subsidia formas de se aprender e socializar desta clientela.

Contribuições da música no processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva na APAE do Município de Congonhas – MG

Como explanado no percurso metodológico da presente pesquisa, a atividade lúdica (bingo sonoro) foi realizada no espaço de oficina musical, onde os alunos têm aulas todas as segundas-feiras, de 08h00min à 11h00min. As crianças foram posicionadas a um metro de distância do aparelho de som e o volume utilizado era maior que 65db. Utilizando a cartela de bingo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os instrumentos que faziam parte do jogo, bem como foi utilizado um aparelho de som, com CD, o qual reproduzia os sons referentes aos instrumentos do jogo. Os sons apresentados no bingo foram: violão, saxofone, piano e tambor. Cada instrumento do bingo tocava quatro frases em um período de vinte segundos e antes do aluno marcar o bingo, este processo era repetido para melhorar a percepção da sonoridade dos alunos. Através das figuras dos instrumentos musicais os alunos sinalizavam ao pesquisador quando reconheciam o som ouvido, marcando-o na cartela com um pino.

Como os alunos apresentavam deficiência auditiva média, a identificação de alguns sons foi possível. Assim, os alunos reconheceram o som do violão e do tambor. No tange ao reconhecimento de sons mais complexos, como piano e saxofone, constatou-se que ao menos um dos quatro alunos não reconheceu os sons.

Logo, os dados coletados sugerem que, possivelmente, a complexidade dos sons, interferia negativamente na capacidade de percepção e identificação dos sons nos indivíduos que apresentavam habilidade auditiva parcial. Além disso, durante o teste, os alunos apresentaram-se confusos, contudo, quando a atenção dos mesmos era chamada por intermédio de um comando de atenção – batiques ou mesmo o próprio chamar o aluno pelo nome - os mesmos apresentavam mais facilidade em definir o som do instrumento que era apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados sugerem que, possivelmente, a complexidade dos sons, interferia negativamente na capacidade de percepção e identificação dos sons nos indivíduos com habilidade auditiva parcial. Além disso, o estudo reforça a ideia de que as atividades musicais aplicadas aos indivíduos com perda parcial da audição podem auxiliar nos aspectos biopsicossociais, uma vez que a sonoridade pode estimular a capacidade de atenção/concentração.

Assim, analisando os estudos existentes, pode-se afirmar que a música para os indivíduos com perda parcial da habilidade auditiva pode surtir efeitos benéficos, devendo ser inserida na realidade da pessoa deficiente auditiva de maneira adaptada e diferenciada. Portanto, é certo afirmar que a prática musical pode ser indispensável para a clientela de deficientes auditivos, uma vez que podem subsidiar o melhor tratamento, participação e socialização deste aluno. Há de se dizer ainda que, para tanto, os profissionais devem analisar a realidade de cada aluno no que tange a sua deficiência e oportunizar a inclusão destes nas atividades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. D. Inclusão do aluno com deficiência auditiva: Um desafio à família e aos profissionais da educação. Brasília: UAB/UNB, p.1-74, 2011.

FERREIRA, P. R. P. A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva. Brasília: UNB, p.1-65, 2011.

FINK, R. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRS, p.1-235, 2009.

MAGALHÃES, V. A. Contributo da musicoterapia para a inclusão de alunos com deficiência mental na escola. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Viseu: UCP, p.1-115, 2011.

MARQUES, R. R. A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

LOUREIRO, C. M. V. Efeitos da musicoterapia na qualidade de vida visual de portadores de neurite óptica desmielinizante. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 1-122, 2009.

MACKINNON, D. Music, madness and the body: symptom and cure. Rev. Hist. Psychiatry. V.65, n.1, p.9-21, 2006.

OLIVEIRA, G. C.; LOPES, V. R. S.; DAMASCENO, M. J. C. F.; SILVA, E. M. A contribuição da musicoterapia na saúde do idoso. Cadernos UniFOA. N.20, p.85-94, 2012.

OMS, Organização Mundial de Saúde. Deficiência auditiva/Surdez. 2007.

SALMON, S. Spiellieder in der multi-sensorischen förderung von kinder mit Hörbeeinträchtigungen. Universität Innsbruck: 2003.

SILVERMAN, M. J. The influence of music on the symptoms of psychosis: a meta-analysis. Journal Of Music Therapy. V.40, n.1, p.27-40, 2003.



OFICINAS DE VIDA DIÁRIA: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA IGUALITÁRIA

Amanda Figueiredo Marcello

*Pedagoga, professora da APAE- RIO. Pós-graduanda em psico-
pedagogia (UERJ), em atendimento educacional especializado
e educação especial (UCAM)*

Email: amandafigueiredom@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa explicitar um estudo realizado a partir das práticas pedagógicas executadas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-RIO). Consiste em um estudo teórico-prático que propõe a discussão sobre o processo de formação de jovens e adultos com deficiência, valorizando as interações sociais e as adaptações pedagógicas necessárias aos diversos contextos, construindo um pensamento crítico que enxergue a importância de práticas sociais voltadas para a formação integral do sujeito, priorizando suas necessidades e interesses com a utilização de um currículo funcional natural.

Palavras-chave: Educação especial, inclusão, currículo funcional natural, adaptações.

INTRODUÇÃO

O currículo funcional natural (CFN) surgiu com a proposta de pensar naquilo que é importante, real e palpável para o aluno de forma natural e objetiva. Oportunizando o aprendizado de habilidades necessárias, visando a melhoria da qualidade de vida do sujeito com deficiência. Para Leblanc, o objetivo central é "tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente." (1992)

Habilidades funcionais seriam, portanto, todas as habilidades necessárias para viver a vida de uma forma exitosa. Incluem-se neste conjunto desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever. [...] Um ponto importante é que, quando algo tem sentido para nós, quando temos necessidade de aprendê-lo para logo o colocarmos em prática, aprendemos com mais facilidade. Não é diferente para nossos alunos. Quando falamos em habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades de vida diária (AVDs), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar dentes, comer adequadamente, etc. Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla. Trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceitável em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que comporão o currículo são irrestritas (SUPLINO, 2005, p. 35).

Uma proposta diferente, centrada no que o aluno quer e precisa no que é natural, de acordo com a sua realidade e necessidade. Ao pensarmos no currículo de forma funcional é importante respondermos três perguntas básicas como: O que ensinar? Para que ensinar? E como ensinar? Essas perguntas, de acordo com Suplino (2005, p.34) são norteadoras para ocasionar o menor número de erros possíveis. Tais respostas não são definitivas. Para pensar em um conhecimento funcional é necessário compreender que aquilo que "funciona" para um, nem sempre funcionará para o outro e que os conhecimentos precisam fazer sentido para quem aprende. A funcionalidade muda de acordo com a realidade de cada sujeito. Portanto, é necessário conhecer o aluno, enxergando-o como único.

De acordo com as Diretrizes Curriculares que estabelece a base curricular das escolas públicas de Brasília, onde a currículo funcional natural é estabelecido na rede pública de ensino, para que ocorra a construção do CFN nas escolas públicas, devem ser observados aspectos como: "• Programação individual. • Desenvolvimento de habilidades funcionais

que estejam vinculadas à qualidade de vida. • Adequação à idade cronológica. • Prioridade ao ambiente natural do aluno para realização de atividades. • Participação efetiva, no processo educacional, de pais e profissionais que atendem o estudante, visto que são eles quem melhor o conhecem e poderão identificar com maior precisão que habilidades necessariamente deverão ser adquiridas. • Interação com outros estudantes não deficientes, uma vez que são colegas que proporcionam a entrada de crianças e jovens em experiências normais de vida, em seu grupo de idade.” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p.78)

Compreender a escola como algo além das salas de aula, em uma percepção ampla para a funcionalidade daquilo que se é aprendido, é viabilizar estratégias que respeitem a individualidade de cada estudante, esquecendo aquilo que o aluno não é capaz de fazer e focando no que ele consegue. À vista disto, apresentaremos a proposta de ensino desenvolvida na APAE- Rio e suas contribuições para a construção de um pensamento que reconheça e considere os limites de cada um, porém, que alimente os sonhos, o potencial e a autonomia.

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a caminhada que estamos apenas iniciando e analisar nossos progressos. É importante destacarmos que o trabalho realizado com o currículo funcional natural não pode substituir as ações curriculares comuns, é apenas um aliado muito importante aos conhecimentos pedagógicos que serão aprendidos diariamente.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir das vivências na Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais- Rio. Durante 6 meses, foram acompanhadas as rotinas de 115 alunos matriculados na EJA (Educação de jovens e adultos). A instituição divide os alunos em grupos, organizados de acordo com os interesses de cada um. As aulas/oficinas ocorrem de segunda a quinta. Sendo que cada grupo só participa 2 vezes na semana.

Optamos por desenvolver nessa pesquisa, uma proposta metodológica de caráter qualitativo e exploratório.

“pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p.14).

Dessa forma, buscamos favorecer discussões e reflexões sobre as experiências vivenciadas nesse período de pesquisa, pensando em conceitos que melhorem nossa prática profissional e olhar para o outro. Propiciando uma educação de qualidade para a diversidade. Assim, desenvolvemos no presente artigo, uma análise dos escritos, experiências e possibilidades que ocorreram em prol do desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada sujeito durante as vivências escolares.

AS OFICINAS DE VIDA DIÁRIAS: EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÕES

A instituição apresentada em nosso estudo possui em sua história um legado de traba-

lhos para a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência. Objetivando-se a “pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo ensino-aprendizagem diferentemente” (CARVALHO, 1999).

Ao longo dos anos, a sede local do município do Rio de Janeiro, passou por inúmeras transformações e com a chegada da lei da inclusão, a qual determinou que os alunos com necessidades especiais deveriam “prioritariamente” ser incluídos em escolas regulares. Seu atendimento que funcionava em vários polos diminuiu, assim como as verbas. A educação especial lutava para sobreviver em todo o país. Apesar disso, as instituições especializadas se mantiveram fortes, demonstrando o peso na vida de tantas famílias.

Sendo considerada nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica como:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p.39)

Tantas mudanças nos trouxeram aos dias de hoje. Compreendemos a inclusão como uma necessidade e acreditamos ser capazes de proporcioná-las aos nossos estudantes. Diferentemente da escola regular, porém de maneira tão eficaz quanto. Ao propor um currículo sob o enfoque funcional, estamos valorizando o mundo externo e a individualidade de cada aluno, quem ele é e quem gostaria de ser. Respeitando sua maneira de enxergar o mundo, mas oferecendo outras possibilidades. Ou seja, precisa conhecer seu aluno para melhor interagir e se comunicar com ele, atender às suas necessidades educacionais especiais e evoluírem, tanto o aluno quanto o professor, no processo ensino-aprendizagem. (MENEZES, 2013, p. 123)

Partindo desse ideal, a APAE-Rio iniciou o ano de 2017 com a proposta de trabalhar as oficinas de vida diária interligadas aos conhecimentos pedagógicos. Foram criadas 7 oficinas, entre elas: Cozinha experimental, Artes, Estética, Corpo e movimento, Trabalhos manuais, Educação física e Comunicação literária.

Durante o horário escolar, os alunos circulam entre as oficinas, de acordo com seus interesses. O trabalho é realizado partindo dos alunos, das suas necessidades e indagações. Eles constroem materiais concretos, compreendendo suas necessidades e funcionalidade. Da mesma maneira que são apresentados, as suas representações gramaticais e matemáticas. Tudo possui um sentido, tudo precisa significar algo.

De forma mais detalhada trarei dois exemplos:

Ao trabalhar artes na semana do dia dos namorados, os alunos animados com a proximidade da data faziam planos, então trabalhamos a criação de mensagens como um “correio do amor” em que cada um poderia deixar um recado para quem desejasse em um quadro que ficaria exposto na instituição. Ou como, a cozinha experimental na qual os alunos pesquisavam receitas, as realizavam e construíam o seu caderninho com todas as

melhores receitas. Percebam, os alunos são personagens centrais de todas as propostas. Eles não apenas aprendem, eles constroem. Eles trocam, ensinam, criam.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (Moita, 1992, p.115)

Sabemos que o CFN é muito mais que isso, que há uma infinidade de coisas a serem melhoradas. Porém, estamos em processo. Em uma construção diária para melhor atender a todos os alunos. Procurando tornar todos os dias felizes. Resistindo e vencendo as barreiras. Mostrando que todos são capazes.

RESULTADOS

Como o apresentado anteriormente, estamos em processo. Nosso estudo ainda não está finalizado e ainda teremos muito a discutir mais adiante. Sabemos que caminharemos em pequenos passos, trabalhando dia a dia, todos juntos, de forma colaborativa.

Avaliando nossos resultados, percebemos que trabalhar o CFN é de extrema importância na vida dos nossos alunos. As oficinas deram certo, mas deixaram a vontade de aprimorarmos. Assim, em reunião de equipe e a pedido dos alunos, nossas oficinas funcionais se tornaram oficinas pedagógicas. Sem perder a essência do ensino funcional natural, porém com a ideia de suprir outra necessidade, a de alfabetização e profissionalização, de olhar para o futuro e perceber que para uma metodologia dar certo é necessário aliarmos a outras. Iniciamos o segundo semestre de 2017 com as oficinas pedagógicas entrelaçadas ao currículo funcional e começamos a rascunhar algumas linhas das transformações de nossos sonhos.

O que já podemos antecipar, é o retorno dado pelos alunos. Seus entusiasmos e vontade de participar, de fazer parte. Os pedidos para passarem mais tempo na instituição, o sonho de trabalharem. Reafirmamos, todos são capazes. Estamos iniciando uma nova etapa, sabendo que respeitar a diferença é uma obrigação de uma sociedade pautada na democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo."
" (Paulo Freire)

Durante a elaboração do presente artigo, muitas indagações surgiram. A principal: como fazer?

Como fazer com que esses meninos acreditem que são capazes, que se valorizem e que as famílias compreendam a importância de proporcionarmos a eles o direito a uma vida como a de qualquer outro cidadão.

Nossos alunos precisam acreditar em suas capacidades e nós precisamos oportunizar

experiências que os estimulem. Toda equipe precisa caminhar junto. Levando em mente o que defendia Paulo Freire (1996), ensinar não é apenas transferir conhecimentos e sim, possibilitar a sua construção.

Nosso desejo é unir esforços para construir em nossa instituição um centro de referência no encaminhamento de alunos ao mercado de trabalho, ao mundo, a felicidade. Uma instituição que promova a educação de forma democrática e igualitária para todos. Retirando definitivamente o estigma do “modelo médico” com bases terapêuticas e assistencialistas. Reafirmando diariamente o direito e a capacidade que todos possuem a adquirir os conhecimentos. Todos são capazes de aprender.

Valorizamos, em nosso estudo, o respeito a diferença, o direito ao aprendizado e a importância de um preparo profissional que trabalhe mediando o contato entre o aluno e o mundo. Ser professor é ser um constante mediador entre sonhos e o real, seguimos em frente na luta em prol a uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília. DF: MEC/ SEESP, 2001b

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: SEED, v.9, 1999, p.59-66.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica. Diretrizes Pedagógicas 2009/2013. Brasília, SEDF, SUBEB, 2008.

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992. Tradução: ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I.Z.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. 1996, P. 25-116.

MENEZES, A. R. S. DE. A inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos Reis. IN: Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla. Marília: ABPEE, 2013, p.117-126.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A (org) Vidas de professores. Portugal: Porto, p.111-139, 1992.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural : guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**CARACTERIZAÇÃO
DOS CENTROS DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NAS
ASSOCIAÇÕES DE PAIS E
AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
DO ESTADO DE GOIÁS**

1. INTRODUÇÃO

Segundo Carvalho (2002), a deficiência intelectual é uma condição complexa.

Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD caracteriza a Deficiência Intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade." (Luckasson et al., 2002).

O estranho, o diferente, tudo que foge aos padrões de normalidades estipulados pela sociedade é considerado como anormal, ameaçando a frágil estabilidade social (Glat, 2005).

De acordo com Araújo e Schmidt (2006), pelo fato de essas pessoas terem sido marginalizadas e excluídas das oportunidades do convívio em sociedade, elas foram privadas "de uma série de bens culturais e intelectuais, prejudicando-as no seu processo de inserção social e trabalhista". A lógica de exclusão social está atrelada a desinformação e preconceito e conduz a atitudes e práticas que dificultam ou impossibilitam as oportunidades e o acesso ao mercado de trabalho (Ferronato et al (2008).

Para Mascaro (2012), é importante destacar que pessoas com deficiências têm sido excluídas do mercado de trabalho por vários motivos: falta de qualificação para o trabalho, baixa escolaridade, precariedade de meios de transporte, bem como apoio insuficiente das famílias. Também tem sido constatado que quando existe programa de preparação profissional, ele não atende às necessidades reais do mercado de trabalho. Além das razões objetivas citadas, não podemos subestimar o preconceito e as barreiras atitudinais que dificultam ainda mais este processo (SASSAKI, 1997).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) na sua convenção 159, de 1983, define pessoa com deficiência como aquela "cuja possibilidade de conseguir, permanecer e progredir no emprego é substancialmente limitada em decorrência de uma reconhecida desvantagem física ou mental". A partir dessa referência, a OIT estima que as pessoas com deficiência representam 8% da população economicamente ativa do planeta.

A Declaração de Salamanca (1994) faz referência para nossas políticas públicas educacionais, entre suas proposições, que:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.[...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidade educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselha-

dores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994).

De acordo com os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2007, do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), referente à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, constata-se que dos 37,6 milhões de postos de trabalho apenas 348,8 mil (1%) são ocupados por pessoas com deficiência.

Nos últimos anos, ganharam posição de destaque no cenário nacional as medidas que visam à inclusão dessas pessoas no mercado formal e informal, decorrentes da política de cotas da Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991), a qual surgiu como um facilitador para inserção de pessoas com deficiência no setor privado. Essa lei prevê que as empresas que possuem 100 ou mais empregados são obrigadas a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou com pessoas com deficiência.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (PNIPPD) inserida no Decreto nº 3.298/99, sancionado em 20 de dezembro de 1999, traz proteção legal às pessoas com deficiência. Neste decreto contém um conjunto de orientações e normativas que objetivam assegurar a esses sujeitos o pleno exercício dos direitos no campo da saúde, educação, habilitação e reabilitação, trabalho, cultura, turismo e lazer.

No início da década de sessenta, preocupados com a falta de oportunidades educacionais e trabalhista para a pessoa com deficiência, surgiu no Brasil, de maneira institucionalizada, embasado em um modelo clínico (atendimento terapêutico) o atendimento escolar especializado e o ensino de um ofício a alunos/aprendizes com deficiência visual e auditiva, em 1854, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1890 passou a denominar Instituto Nacional de Cegos e, posteriormente, em 1891, Instituto Benjamin Costant – IBC e em 1857, no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957 passou a de chamar Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES.

Mesmo considerando estas instituições como grandes conquistas para as pessoas com deficiência, Mazzotta (1995), alerta que a criação das mesmas representou uma medida precária, visto que em nosso país, em 1872, havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos e nessas instituições eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos. Tais escolas são, até os dias de hoje, referências nacionais no ensino de alunos com deficiência visual e auditiva, respectivamente.

Para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual surgem em 1950 as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e os Institutos Pestalozzi, hoje denominados Associações Pestalozzi.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) 3% da população mundial tem deficiência. Nos países em desenvolvimento este índice sobe para 10%. No Brasil estimasse um percentual de 7,35%.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do censo de 2010, identificou que em toda população brasileira com deficiência, 8,3% tem deficiência intelectual. Atualmente estimasse que existam no Brasil 2,5 milhões de pessoas com deficiência. No Centro Oeste brasileiro estão 22,5% desta população.

Atualmente as APAES estão presentes em todo território nacional. Dos mais de 5.500 municípios brasileiros, as APAES estão presentes em mais de 2.000, ou seja, quase cinquenta por cento de território nacional. Isto faz das APAES um dos maiores movimentos organizados da sociedade civil.

Dos 246 municípios goianos, a APAE está presente em 50 deles. Sendo que estão em pleno funcionamento em 45 municípios. Nas APAES em funcionamento de Goiás, 09 unidades mantêm centros de profissionalização para pessoas com deficiência intelectual.

Nos últimos anos, houve um aumento da expectativa de vida dos brasileiros de maneira geral, o mesmo ocorreu para as pessoas com deficiência. Assim, faz-se necessário estudos que busquem trazer à luz alternativas possíveis para auxiliar as instituições na formação de seus cursos de formação e preparação para o mundo do trabalho, bem como, oportunizar as empresas condições para entendimento das necessidades e adaptações necessárias para recepção e absorção do sujeito com deficiência e promover melhor qualidade de vida para tais pessoas.

2 JUSTIFICATIVA

A população de pessoas com deficiência intelectual tem aumentado e ao mesmo tempo envelhecido, em decorrência de diversos fatores, tais como: do aumento da expectativa de vida dos brasileiros, dos avanços da medicina, da melhora das condições de saneamento básico e da qualidade de vida, entre outros. Consequentemente é grande a quantidade de jovens e adultos com Deficiência em busca de oportunidade de acesso ao mundo do trabalho.

De acordo com a legislação, as empresas que possuem 100 ou mais empregados, são obrigadas a terem em seus quadros de 2% a 5% com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, porém as empresas alegam não o fazerem por falta de mão de obra qualificada.

Neste cenário, 15% das APAES no estado de Goiás (Associação de pais e Amigos dos Excepcionais - Instituições que atendem Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla) propõem a manutenção de centros profissionalizantes com a finalidade de preparar e incluir pessoas com Deficiência no mundo do trabalho. Sendo a APAE uma Instituição de defesa de direitos e que busca tal inclusão, entende-se ser necessário um diagnóstico acerca de como é realizada tal tarefa para que daí surjam olhares mais críticos e assertivos sobre o que realmente estão oferecendo para alcançar seus objetivos.

As características e o perfil das oficinas oferecidas pelas APAES do Estado de Goiás estão condizentes com as exigências legais e as exigências do mercado, promovendo a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho?

Deste modo, o presente estudo buscará trazer informações que possam contribuir para traçar caminhos para a inclusão da Pessoa com Deficiência no mercado de trabalho. Após o colhimento e interpretação dos resultados da Pesquisa, os mesmos serão colocados à disposição da Federação Estadual das Apaes de Goiás, bem como de cada uma das Instituição em particular pesquisada.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Caracterizar os centros de profissionalização das APAES no Estado de Goiás.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil dos usuários/aprendizes matriculados nos centros de profissionalização das APAES do estado de Goiás;
- Descrever as principais características das oficinas profissionalizantes nos centros de profissionalização das APAES do estado de Goiás;
- Identificar os aspectos envolvidos na implantação e manutenção dos centros de profissionalização;
- Quantificar os usuários/aprendizes formados nos centros profissionalizantes das APAES que se encontram no mercado formal de trabalho

4 MÉTODO(S)

4.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo observacional, transversal e descritivo realizado nos centros de profissionalização das APAES do Estado de Goiás no período de janeiro a junho de 2017.

4.2 População, Local e Amostra

A pesquisa será realizada nas unidades das APAES do estado de Goiás que possuam centro de profissionalização, qualificação e colocação da pessoa com deficiência intelectual e múltipla no mercado formal de trabalho. No Estado de Goiás existem 45 APAES em funcionamento, destas apenas 09 unidades possuem centros de preparação para o mundo do trabalho.

4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão para a seleção das unidades das APAES do Estado de Goiás serão utilizados como critérios de inclusão somente aquelas que possuírem centros estruturados de preparação e colocação da pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla no mundo do trabalho, ativo. Como critérios de exclusão as unidades da Apaes que não possuem em seus programas/projeto centro de formação profissional para esta clientela.

4.3 Procedimentos e Instrumentos para Coleta

Inicialmente será realizado contato telefônico com os presidentes das APAES do estado de Goiás que possuem centros de profissionalização. Na oportunidade será solicitada uma reunião com esses para apresentação do projeto de estudo, bem como a autorização para realização do presente estudo.

Após autorizado, os dados serão coletados por meio de levantamento do banco de dados existentes nas instituições participantes, sendo elaborado um protocolo específico. O instrumento elaborado abrange: questões relacionadas a caracterização do centro de profissionalização e dos usuários/aprendizes frequentadores destes centros (apêndice 1).

4.4 Procedimentos Éticos

No presente estudo, serão utilizados dados secundários existentes nos registros da própria unidade. Entretanto, o projeto será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, para análise e emissão de parecer ético. Assim, todas as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde serão seguidas. A coleta de dados iniciará após aprovação do CEPHCUFG.

Os dados coletados serão armazenados em um computador, durante cinco anos. Somente os pesquisadores terão acesso aos dados. Após esse período os arquivos dos dados serão apagados.

O estudo é considerado de baixo risco, pois não há procedimentos invasivos ou que possam constranger física e emocionalmente os participantes, bem como, não haverá exposição das condições das instituições pesquisadas.

Os benefícios incluem a contribuição à ciência e subsídios necessários para melhor compreender as possibilidades existentes no que se refere à inclusão no mercado formal de trabalho de pessoas com deficiência intelectual, minimizando assim as possíveis dificuldades encontradas.

4.5 Análise dos dados

Os dados coletados serão organizados em planilha Excel, sendo aplicados testes estatísticos que atendam a necessidade de análise, de acordo com cada objetivo específico, por meio do programa Statistical Package for Social Science SPSS versão 20.0 for Windows®.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Janine Praça, SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. Rev. Bras. Educ. Espec v.12 n.2 p. 241-254, 2006

BEZERRA, Sergio Sampaio; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Pessoa com deficiência intelectual: a nova "rale" das organizações do trabalho. RAE – São Paulo – v. 52 n. 2 p. 232-244 mar/abr, 2012.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de, MACIEL, Diva Maria Moraes de. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation AAMR: Sistema 2002. Temas de Psicologia da SBP v. 11 n. 2 p. 156, 2003.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, mai/ago, 2013

FERRONATTO, Bianca Correia, WAGNER Luciane Carniel, FALKENBACK Atos Prinz. Inclusão laboral da pessoa portadora de deficiência. Lecturas Educación Física y Deportes v.12 n.117 p. 1-4, 2008

FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de, PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag, BAPTISTA, Rosilene Santos. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. Acta Paul Enferm, v. 21 n 1 p. 112-116, 2008

GLAT, Rosana, FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão v.1 n.1 p. 35-39, 2005

GIL, Marta, Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. O que as Empresas podem fazer pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, São Paulo, 2002 ISBN 85-88046-04-0 CDD-331-59

Luckasson, Ruth, et al. Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports . American Association on Mental Retardation, 2002.

MACARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de educação profissional, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2012. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas pú-

blicas. Cortez Editora, 1995.

PEDROSO, Cristiano, SHINOHARA, Milton Hideo. Educação para e pelo trabalho: Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento, São Paulo, v. 10 n.1, p 138-145, 2010. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

REDIG, Annie Gomes, CARLOU, Amanda. Processos de inclusão/exclusão social de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: relação entre empregabilidade e formação profissional. Revista APAE Científica, Fed. Nac. Das Apaes – Fenapaes Brasília/DF v.1 n.1 p. 53-69 ago/dez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Vol. 174. WVA, 1997.

TOLDRÁ, Rosé Colom.; De MARQUE, Cecília Berni; BRUNELLO, Maria Inês Brito. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165, maio/ago, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994



PERFIL DOS ALUNOS AUTODEFENSORES DO CONSELHO REGIONAL DE PITANGA

Antonia Pereira Lima tonhalima@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho fará uma abordagem histórica do movimento da autodefensoria com o objetivo de elaborar o perfil dos alunos autodefensores do Conselho regional de Pitanga. Será realizada uma pesquisa de campo para se ter os dados necessários, bem como a criação de um curso para conscientizar os autodefensores sobre as leis que regulamentam o referido movimento em todo território nacional. Serão estudadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos, A Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015

Palavras chave: autodefensoria, perfil, leis

The present work will make a historical approach to the self-defense movement with the objective of elaborating the profile of the self-defense students of the Regional Council of Pitanga. A field survey will be carried out to obtain the necessary data, as well as the creation of a course to educate self-defenders about the laws that regulate this movement throughout the national territory. They are studied the Universal Declaration of Human Rights, the UN Convention On the Rights of Persons with Disabilities and the Statute of Persons with Disabilities, Law13.146 of July 6, 2015

Keywords: self-defense, profile, laws

El presente trabajo hará un abordaje histórico del movimiento de la autodefensoria con el objetivo de elaborar el perfil de los alumnos autodefensores del Consejo Regional de Pitanga. Se realizará una investigación de campo para tener los datos necesarios, así como la creación de un curso para concientizar a los autodefensores sobre las leyes que regulan dicho movimiento en todo territorio nacional. Se estudiarán la Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Convención de la ONU Sobre los Derechos de la persona con discapacidad y el Estatuto de la persona con discapacidad, Ley 13.146 de 06 de julio de 2015

Palabras clave: autodefensoria, perfil, leyes

INTRODUÇÃO

Para se falar do movimento da Autodefensoria em nossas escolas hoje se faz necessário que se faça uma abordagem da retrospectiva histórica de dois grandes movimentos que deram origem à autodefensoria dando voz e vez aos nossos alunos independente da sua deficiência, respeitando seus direitos e deveres, suas necessidades buscando a igualdade numa sociedade onde reina a exclusão. O movimento Nada Sobre Nós sem Nós e movimento da Auto advocacia foram os precursores da autodefensoria na esfera mundial, esses movimentos contribuíram de maneira significativa para o empoderamento de nossos alunos na luta por seus direito de igualdade em busca de políticas públicas para a satisfação de suas necessidades e para a expansão do movimento apaeano ao longo desses sessenta anos de existência.

NADA SOBRE SEM NÓS

O lema surgiu em dezembro de 2004.

Segundo Sassaki (2011) o lema Nada sobre nós sem nós como participação plena teve sua primeira sementinha plantada em 1962, em plena era da integração e germinou em 1981 graças ao ano Internacional das Pessoas Deficientes, ano em que nasceu, também a nossa APAE de Pitanga, hoje sede do Conselho regional

Como marcos importantes, em 2007, aconteceu em Campinas, São Paulo o primeiro encontro municipal Nada sobre nós sem nós com o objetivo de socializar informações sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em 2007, aconteceu também em Petrolina por ocasião da semana Estadual da pessoa com Deficiência, palestras e mesas redondas para socializarem e praticar Nada Sobre Nós Sem Nós.

AUTOAVOCACIA

Empowerment. Significa o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas usa seu poder pessoal inerente à sua condição, por exemplo deficiência, gênero, idade cor para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida. DEMO p.38apud Neves.

Segundo Sassaki, 1997 apud Neves aponta três conceitos importantes advindos dessa crise de paradigma. São eles o conceito de autonomia, independência e empowerment.

O movimento da auto advocacia surgiu do desenvolvimento de empowerment e pode ser traduzido literalmente por advocacia de si próprio iniciou-se na Suécia nos anos 60.

O movimento de autodefensoria no Brasil teve início em 1986 no Congresso Mundial da liga internacional de Associações para Pessoas com Deficiência Mental(ILSMH) hoje denominada Inclusão Internacional realizado no Rio de Janeiro sob chancela da Federação Nacional das APAES, onde se realizou um Congresso paralelo onde participaram mais de 150 pessoa com deficiência intelectual representando 15 países falando, mais de seis idiomas. Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família p,10.

Para promover uma grande mudança na questão da autodefensoria, na questão da emancipação da pessoa com deficiência se faz necessário que derrubemos as grandes barreiras que nos impedem de tornar autogestores como as barreiras econômicas, sociais e civis, que impedem o deficiente intelectual de se tornar um cidadão produtivo e responsável pelos seus atos, mas a maior barreira e a mais difícil de ser ultrapassada é a barreira atitudinal que impede o ser humano de ser solidário, amigo, colaborador da pessoa deficiente intelectual Múltipla.

No entanto, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, todas as pessoas têm o direito de se autodeterminar e gerir suas próprias vidas. Precisamos reverter as tendências históricas de "superproteger" nossos filhos, amigos ou estudantes com deficiência, a falar por eles, Precisamos mudar nossa mentalidade, nossa maneira de atuar, e deixar cada vez mais que eles tomem a palavra, que expressem seus desejos e descubram através de suas vitórias e derrotas, a melhor maneira de fazer com que seus direitos sejam respeitados. Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família 2009 p,16

OBJETIVOS

Elaborar o perfil dos alunos autodefensores do Conselho Regional de Pitanga por meio de entrevistas.

Enumerar as necessidades, prioridades e as aspirações dos alunos autodefensores.

Propor um curso de Formação de autodefensores embasado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção da ONU Sobre as Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015

METODOLOGIA

Para se ter o perfil dos alunos autodefensores do Conselho Regional de Pitanga será realizado uma pesquisa de campo utilizando-se de entrevistas com um questionário elaborado com perguntas abertas para que os envolvidos possam expressar seu ponto de vista colaborando assim para a construção dos perfil destes.

Após a distribuição e aplicação dos questionários para os alunos contando com a participação das direções. A coordenadora da autodenfesia analisará as questões, anotando e tabulando os dados obtidos para se ter o perfil dos alunos bem como a enumeração de suas necessidades, prioridades e aspirações.

Analizados os questionários em virtude da maioria dos alunos não conhecerem o Estatuto da Pessoa com deficiência é que se propôs a criação de um curso para os envolvidos no qual será estudado a Declaração Universal dos Direitos Humanos e A Convenção da ONU sobre as pessoas com deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

RESULTADOS

Partindo das questões previamente elaboradas chegaram-se às seguintes conclusões:

IDADE: De um total de 16 entrevistados, 4 alunos com idade entre 16 e 20 anos; 4 alunos na faixa etária entre 26 e 30 anos; 2 alunos entre 31 e 40 anos; 1 aluno entre 41 e 50 anos, mais 2 alunos entre 51 e 60 anos e 1 aluno com mais de 60 anos,

A questão idade demonstrou uma variedade muito grande de idade, temos alunos a partir dos 16 anos e alunos com mais de 60 anos. Não temos como estabelecer um parâmetro neste quesito. A variedade é muito grande.

ESCOLARIDADE: Mediante as respostas obtidas nossos alunos em sua maioria não leem, nem escrevem. Do total de 16 entrevistados, apenas 4 alunos afirmaram

saber ler escrever. Perfazendo um percentual de 75% da nossa clientela não sabem ler nem escrever.

IDADE DOS PAIS: Em sua maioria já são bem idosos, apenas um pai com idade inferior a 40 anos, 2 com idade entre 41 e 50 anos, 1 pai com idade entre 51 e 60 anos, 3 pais com idade entre 61 e 70 anos, 2 pais com mais de 70 anos, de 8 pais não foi mencionada a idade.

IDADE DAS MÃES: 9 mães não mencionaram a idade, 4 mães com idade entre 41 e 50 anos, 2 entre 61 e 70 anos de idade, 1 mãe com mais de 70.

PROFISSÃO DOS PAIS: Há uma gama bem variada de ocupações exercidas pelos pais, são atividades desenvolvidas ao longo da vida sem terem frequentado a escola, não sendo necessária uma formação específica. Das mães apenas uma é professora com formação

específica, as demais são donas de casa, profissão do lar. Entre os pais destaca-se agricultor, há um caminhoneiro, vigilante, jardineiro, carroceiro, alguns não descreveram sua profissão

ESCOLARIDADE DOS PAIS: Seis pais são analfabetos; seis possuem o Ensino fundamental incompleto e do restante não foi mencionada a escolaridade. 75% dos pais não são alfabetizados ou possuem o Ensino fundamental incompleto e os outros 25% não foi mencionado a escolaridade. Entre as mães apenas uma possui curso superior com pós graduação, seis analfabetas e mais seis com o ensino Fundamental incompleto e de três mães não foi mencionada a escolaridade. Há entre as mães também o predomínio do analfabetismo e ensino fundamental incompleto.

CASA PRÓPRIA: De todos os entrevistados, apenas um afirma não ter casa própria.

RENDA FAMILIAR: Entre 1 e 2 salários. Do total de entrevistados 13 alunos afirmaram ter BPC.

NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM NA CASA: Sete afirmaram residirem com três pessoas em casa. Residindo junto com o autodefensor entre 4 a 6 pessoas perfazem um total de seis entrevistados; 3 entrevistados afirmaram residir em casa com mais de seis pessoas.

SOBRE OS AUTODEFENSORES PERGUNTADOS SE EXERCEM OUTRA ATIVIDADE ALÉM DE ESTUDAR: Dos dezesseis entrevistados, treze alunos afirmaram não exercer outra atividade, apenas frequentar a escola. Três disseram exercer outra atividade além da escola, destes, dois ajudam os pais nas tarefas diárias, o outro disse que trabalha por dia, por jornada, temporário.

QUE ATIVIDADE PROFISSIONALIZANTE DESEMPENHA NA ESCOLA: Entre os dezesseis entrevistados, um afirma frequentar só escolaridade, outro Currículo Funcional e os restantes, participam, além da escolaridade, de programas diversos destacando: artesanato, jardinagem, horta, culinária, panificação, informática, pintura,

POR QUE SE TORNOU AUTODEFENSOR: As respostas foram as mais variadas possíveis dependendo da compreensão e do interesse de cada um. Enumeramos: Tornou-se autodefensor para ajudar na escola, os colegas.;Prestar serviço ajudando a escola, auxiliando funcionários, colegas e professores; Pela facilidade de comunicação; Por ser carinhoso e participativo, Para lutar por mais direitos; Para representar os alunos em eventos e reuniões; Pela eleição dos colegas; Por ser inteligente e feliz; Cuidar dos banheiros, higiene e organização da escola; Alguns não responderam.

O QUE O AUTODEFENSOR PRECISA FAZER PARA QUE SUA ESCOLA SE TORNE MELHOR: Criação de um ambiente próprio ao desenvolvimento dos alunos; Fazer com que os direitos dos alunos sejam respeitados; Pedir coisa nova para escola; Enumerar as necessidades dos alunos e representa-los junto a Direção, Diretoria e fazer o melhor para todos; Aprender ler e escrever; Ajudar o professor com os alunos que mais precisam; Cuidar do refeitório, higiene e organização do espaço.

O QUE SUA ESCOLA PRECISA NO MOMENTO PARA QUE SEUS ALUNOS SEJAM BEM ATENDIDOS: Quadra de Golf; Espaço para trinar arremesso de peso; Voltar o recreio livre; Aumento da carga horária dos técnicos; Mais materiais pedagógicos adaptados; Sala para computadores; Quadra coberta para aulas e apresentações; Espaço para Educação Física; Campo de futebol; Aula de dança; Construção de uma escola nova com salas novas, quadra.

RELACIONAMENTO Todos autodefensores tem um ótimo relacionamento com a dire-

ção e Diretoria. Em relação a participação em eventos; Todos autodefensores participam e são destacados para falar em nome da Autodefensoria.

EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Apenas três alunos disseram ter conhecimento do referido documento. A grande maioria desconhece o documento, sua importância na conquistas dos direitos das pessoas com deficiência. Fato, este, que levou a coordenação da autodefensoria a propor um curso de quarenta horas para estudo e disseminação dos documentos entre os autodefensores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do resultado da entrevista com os alunos autodefensores, chegou-se à conclusão que é necessário que estes conheçam melhor as leis que embasam a autodefensoria, por meio de palestras, encontros, vídeos, aulas entre outras estratégias para que tenham uma visão mais clara e objetiva do seu papel como representantes de seus colegas em busca da construção de políticas públicas que venham valorizar e proporcionar cidadania e dignidade para a pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2010
----- Lei Federal no. 13.146 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015
----- Declaração Universal dos Direitos Humanos Brasília, 2009. Disponível em: www.brasil.gov.br > Cidadania e Justiça > 2009
FENAPAES Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família, Brasília, 2015
SASSAKI, Romeu Kasume. Nada sobre nós sem nós Da integração à inclusão. Parte Ie II. Revista Nacional de Reabilitação, Ano X no. 58, set/out. 2007, p.20-30



RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA DE DATAS COMEMORATIVAS

*Osvaldo Homero Garcia Cordero. Professor de Educação Física
da APAE- Ariquemes/RO.*

*Ana Maria de Farias Moura, Coordenadora pedagógica
da APAE - .Ariquemes/RO.*

RESUMO

Com o advento da comemoração de diversas datas importantes dentro do calendário escolar está o Dia do Índio celebrado no dia 19 de abril no primeiro semestre. No segundo semestre está o dia da consciência negra, a escola especial sempre se prepara para comemorar estas datas para lembrar parte do resgate cultural e histórico que envolve os antepassados que povoaram esta região e os negros que foram trazidos desde o continente africano. No entanto os diversos enfoques sempre procuram caracterizar com fantasias, danças, práticas esportivas, vestuário e a entoação de músicas modernas que muitas vezes distanciam-se da realidade histórica e vivida por estes antigos habitantes da terra brasílica. Assim, foram organizadas atividades na comemoração do dia do índio que consistiram em: estudo histórico da chegada dos portugueses e primeiro encontro com os indígenas, prática de danças, pinturas, atividades físicas recreativas e de sobrevivência, aspectos religiosos. Por outro lado na comemoração da consciência negra foi revisada a literatura através de livros e mídias digitais em relação a: história da chegada dos escravos no Brasil, prática do tratamento dispensado nos navios que carregavam escravos, venda de escravos, elementos punitivos utilizados, religiosidade, entre outros. Cabe resaltar que estas atividades trabalharam a interdisciplinaridade e a participação de todos os docentes e equipe de apoio da escola.

Palavras chave; comemoração, resgate cultural, atividades.

SUMMARY

With the advent of the commemoration of several important dates within the school calendar is the Indian Day celebrated on April 19 in the first semester. In the second semester is the day of black conscience, the special school always prepares to celebrate these dates to remember part of the cultural and historical rescue that involves the ancestors that populated this region and the blacks that were brought from the African continent. However, the various approaches always seek to characterize with fantasies, dances, sports practices, clothing and the intonation of modern songs that often distanced themselves from the historical reality and lived by these former inhabitants of the Brazilian land. Thus, activities were organized in the celebration of the Day of the Indian that consisted of: historical study of the arrival of the Portuguese and first encounter with the natives, practice of dances, paintings, recreational and survival physical activities, religious aspects. On the other hand, in the celebration of the black conscience, the literature was reviewed through books and digital media in relation to: the history of the arrival of the slaves in Brazil, the practice of treatment on ships carrying slaves, the sale of slaves, punitive elements used, among others. It should be noted that these activities worked the interdisciplinarity and the participation of all teachers and support staff of the school.

Key words; Celebration, cultural rescue, activities.

OBJETIVOS

GERAL

Conhecer o contexto histórico, cultural e social dos primeiros habitantes do Brasil assim como dos escravos advindos da África utilizando-se de mídias digitais para a elaboração de diversos elementos tangíveis que favoreçam a percepção e o conhecimento.

ESPECÍFICOS

Estudar aspectos históricos;
Distinguir diversos elementos utilizados pelos indígenas e escravos;
Conhecer aspectos religiosos de ambas as etnias;
Praticar atividades que eram realizadas durante a época da colônia;
Confeccionar materiais alusivos aos temas históricos tratados.

METODOLOGIA

O Projeto de intervenção pedagógica, através de mídias integradas, se fundamenta na organização e promoção de atividades devidamente planejadas para integrar professores e alunos nas datas comemorativas. Segundo Luck (2009) Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. De acordo com Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Em princípio, o trabalho de preparação consistiu basicamente na distribuição das tarefas em cada turma, de acordo ao desenvolvimento das habilidades de cada aluno, respeitando a individualidade e capacidade de elaborar e executar algumas atividades manuais e cognitivas. Assim uma turma preparou os textos e vídeos que foram apresentados para todos os alunos. Outra turma, com um maior desenvolvimento das habilidades manuais, se dedicou à construção dos materiais que serão utilizados nas práticas corporais, sempre auxiliados pelos professores da escola. Posteriormente foram realizadas atividades práticas na qual todo o conhecimento teórico foi perpassado para a aplicação. Por último houve, uma partilha com as comidas típicas de cada etnia.

RESULTADOS

O enriquecimento das atividades realizadas causou um impacto positivo tanto no dia do índio, quanto à comemoração do dia da consciência negra. Foi gratificante observar os alunos e professores realizando uma olimpíada indígena com atividades como corrida de

toras, arremesso de lanças, dança indígena, pintura corporal e cabo de guerra. Também foi muito interessante as atividades realizadas em comemoração à consciência negra que apresentaram uma visão diferente e contextualizada do tratamento dado aos escravos no Brasil, entre as atividades realizadas foram: a apresentação de um trecho do poema de Castro Alves, declamado por alunos alfabetizados junto com a dramatização de um navio negreiro, também foi impressionante a demonstração cênica dos alunos dramatizando a tortura e a venda de escravos, por último foi apresentado um desfile com as principais entidades religiosas afrodescendentes. Todas estas atividades culminaram com a partilha de alimentos típicos de cada etnia, no caso dos indígenas alimentos presentes na natureza e nos negros a preparação de uma feijoada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas durante o ano de 2016, em relação às datas comemorativas aqui citadas, conseguiram dar uma nova dinâmica ao trabalho dentro da instituição, assim o processo de planejamento, preparação e aplicação das atividades conseguiu envolver toda a comunidade escolar trabalhando diretamente a interdisciplinaridade, contexto este indicado nos PCNs. A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCN's que contribui para o aprendizado do aluno.(INFOESCOLA,ONLINE)

Assim como a colaboração dos diversos segmentos dentro da escola. Também propõe um novo olhar em relação ao planejamento na comemoração de datas históricas dentro do Brasil. O trabalho interdisciplinar ficou manifestado na intervenção da história do Brasil, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Religião. Trabalho este que pode ser aprimorado e até propagado para outras áreas temáticas dentro da escola e do ensino especial.

REFERÊNCIAS

Infoescola. Disponível em <http://www.infoescola.com/pedagogia/interdisciplinaridade/> Acesso em 03 de setembro de 2016. Libâneo, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

Luck, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Editora Positivo Curitiba 2009.



AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marta Regina Vila Martineli

Artigo apresentado ao curso de Especialização em Psicopedagogia como requisito para obtenção do título de especialista.

Orientadora: Dra. Elisabeth Carvalho da Veiga.

RESUMO

Este artigo trata da inserção dos conceitos e aplicação da Teoria das inteligências múltiplas na capacitação de professores de educação especial. A capacitação centrou-se em dois focos: considerações acerca da educação especial, sua contextualização no ensino geral e as necessidades básicas à integração de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar e os pilares conceituais da Teoria das Inteligências Múltiplas. A partir daí, foi possível identificar a aplicabilidade de tais princípios nos enredos escolares voltados à educação Especial, sendo preconizada a introdução de tais matérias como suporte ao desenvolvimento e formação de professores atuantes neste segmento educacional. A pesquisa mostrou um grande interesse desses profissionais no conhecimento e aprofundamento da Teoria das Inteligências Múltiplas, como ferramenta necessária à construção de cenários produtivos de ensino especial.

Palavras - chaves: Inteligências Múltiplas; Capacitação; Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

A educação representa um papel de extrema relevância para a formação e estruturação do corpo social e para cada indivíduo em particular, sendo tema complexo e merecedor de destaque em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, ao levar em conta a complexidade da educação, depara-se com especificidades inerentes e essencialmente importantes ao seu fazer. Nesse sentido, a Educação Especial vem despertando estudos e pesquisas no sentido de aprofundar métodos de igualdade e inclusão, em que o aluno com necessidades especiais seja considerado no ambiente escolar como capaz de interagir e de se desenvolver.

No que se refere à formação de professores para atuação junto aos alunos com necessidades especiais, inicialmente ressalta-se a importância de conhecimentos que promovam a interação professor-aluno. Além disso, é preciso organizar o trabalho em torno de várias técnicas de ensino como, por exemplo, o estímulo ao desenvolvimento da linguagem ou experiências sociais. Se o enfoque é sobre o ambiente, então o trabalho será organizado em torno das várias modificações de ambiente, tais como as salas especiais, as salas de recursos técnicos e programas de apoio específico. Todos os temas inseridos na formação desse professor devem priorizar o modo de lidar com os alunos sem que haja a segregação/distinção. Ao contrário que promova sua interação junto aos contextos em que vive.

Assim, é possível reconhecer que está em voga um novo olhar sobre a orientação e formação profissional. Em grande parte, isso se deve à teoria das inteligências múltiplas e, sobretudo, das competências, dos códigos da modernidade e a questão das aprendizagens conceituais, factuais e procedimentais.

A teoria das inteligências múltiplas, ao considerar as capacidades e competências individuais, demonstra ser uma poderosa ferramenta tanto no autoconhecimento, quanto no desenvolvimento de modelos adequados à gestão de pessoas.

Nessa linha, o artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da integração dos estudos sobre as inteligências múltiplas na capacitação de professores de educação especial. Trata-se de matéria atual e de grande interesse tanto do meio acadêmico como da

sociedade em geral, daí a justificativa de desenvolvimento deste estudo. Interessa a todos a identificação de melhores e mais adequados processos educacionais que reconheçam as necessidades especiais de determinados alunos sob os ângulos de desenvolvimento e de interação com os diversos segmentos da vida.

Assim, o estudo aborda fatores importantes a serem considerados na educação Especial, como também os princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, culminando com a recomendação de aplicação desta a qualificação profissional de docentes atuantes nessa área.

A educação direcionada para crianças com necessidades especiais tem sido considerada um esforço pedagógico que surge como resposta possível às características especiais de um dado público alvo. Assim, a educação especial, nos dias de hoje, pauta-se na preocupação de oferecer alternativas de atendimento a alunos COM necessidades especiais, cumprindo a função ideológica de formar socialmente uma representação da reparação das fraquezas e limitações sociais e humanas.

O reconhecimento e conquista de espaços na sociedade para aqueles que estão às margens do 'padrão de normalidade' em vigor são eventos recentes. Na educação, o modelo médico-escolar durante décadas orientou critérios de avaliação que aferia a 'normalidade' do aluno e o seu grau de inteligência em relação aos demais indivíduos da mesma faixa etária. Nesse modelo, era enfocada a capacidade individual do aluno dentro de um vácuo social que abstraía os diversos fatores interferentes, tais como as questões socioculturais, problemas emocionais, traumas e outros que dificultavam o processo de aprendizado do estudante.

Sternberg e Grigorenko (2003b) revelam que durante muito tempo predominou o paradigma custodial ou assistencialista para o atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Baseado em concepções médicas, a deficiência era vista como uma doença crônica e sujeito com necessidades especiais como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ser cuidado pela família ou instituições, sendo, portanto, segregado do resto da população.

Com a criação de escolas especiais e a implantação de classes especiais em Escolas Públicas Regulares, a Educação Especial começou a firmar-se enquanto área específica de atuação, segundo Glat (1998). A Educação Especial também se tornou um campo de saber autônomo, com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especiais e a formação de profissionais em diversos níveis na maioria dos países. De acordo com o autor: "(...) passou-se a enfatizar não mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio (escola, clínica, família) em proporcionar condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento". (GLAT, 1998, p. 11)

A partir do momento em que foram tomadas medidas que possibilitam aos portadores de necessidades especiais meios de superarem suas desvantagens naturais e se inserirem de forma verdadeira no meio social do qual fazem parte, deixou de haver razão para que eles continuassem segregados da sociedade.

A escola precisa se remodelar para oferecer idêntico atendimento tanto aos portadores de necessidades especiais quanto aos demais alunos. O respeito às diferenças culturais, sociais e individuais faz parte do conceito de inclusão escolar, que precisa rejeitar os obstáculos à aprendizagem e buscar a inserção na comunidade escolar do aluno portador de deficiência.

Veiga e Garcia (2006) insistem que as necessidades especiais de cada aluno teriam de ser incluídas entre as necessidades educacionais comuns, típicas de todos os indivíduos, de modo que a criança com necessidades especiais se adaptaria progressivamente ao meio cultural em que vive. Esse processo de integração entre crianças 'normais' e com necessidades educacionais específicas no contexto escolar acaba extrapolando as salas de aula, pois contribui para que progressivamente o paradigma da estigmatizem e segregação seja desmantelada, instaurando em seu lugar o ideal da inclusão e da cidadania para todos.

Segundo Scliar (1997), é comum que nas instituições voltadas ao ensino especial, não seja exigido o cumprimento de objetivos pré-fixados, ou que se preste contas quanto à eficiência, à eficácia e à efetividade de seus serviços, ou processos de avaliação quanto à qualidade, quer do trabalho prestado, quer do processo de aprendizagem dos alunos. Isso faz com que tenham menor importância e significação social, tanto a instituição educacional quanto aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

Também é freqüente, ainda segundo Scliar (1997), que dos professores envolvidos na educação 'especial', não se exijam processos de reciclagem pedagógica permanente, nem um compromisso político firmado com a apropriação dos saberes socialmente produzidos; ainda que percebam gratificações para o exercício de sua atividade nesse campo. Desta forma, compromete-se a noção de educação integral para a formação de cidadania.

Glat (1998) irá pontuar que a existência histórica de serviços educacionais especiais não significa necessariamente que a via comum de ensino não possa atender às necessidades individuais do aluno com necessidades especiais. Para tanto, basta que as escolas se apropriem da utilização de meios específicos, a fim de alcançar os objetivos que a sociedade lhes impõe.

O modelo pedagógico próprio da Educação Especial propõe que as crianças com algum tipo de necessidade educacional especial necessitam de atendimento em clínicas com metodologia e instrumentos específicos adequados às suas necessidades. Alguns profissionais da educação — professores, psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, etc. — Argumentam que esse modelo pedagógico perpetua uma prática segregacionista, propondo que as crianças com necessidades especiais sejam integradas nos diversos âmbitos do convívio social, sendo esse o objetivo da educação inclusiva (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003)

Quaisquer intervenções junto à criança COM necessidade especial devem visar a sua integração com o meio social, enfim, sua socialização. É somente a partir da interação com o outro, com as outras crianças, com ou sem necessidade especial, que a criança se conhecerá melhor, aprenderá a reconhecer as diferenças individuais, a respeitar e a se respeitar e terá uma motivação a mais para buscar romper suas limitações.

Uma criança com necessidades especiais quando convive com outras crianças torna-se apenas uma criança em desenvolvimento — mesmo que em atraso de maturação — pois as crianças possuem um senso de cooperação entre si que se reflete no ambiente escolar.

As necessidades educacionais individuais dos alunos com necessidades especiais requerem uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado. Existem necessidades educacionais que justificam as alterações do contexto escolar, onde o aluno se desenvolve e aprende. Desta forma, há a necessidade de transformação de muitas das práticas educativas, tais como alterações na organização da sala de aula e também a atenção a

aspectos afetivos ou emocionais na recepção deste aluno, para que ele se sinta adaptado e aceito pela comunidade escolar (BEYER, 2004). Da mesma forma, o preparo do professor responsável pela educação desses alunos necessita de aparatos e atenções especiais, principalmente, pelo que preconiza Beyer (2004). O autor acredita que as necessidades educacionais especiais podem ser não pela origem do problema, isto é, pela deficiência do indivíduo, mas pelo tipo de resposta educativa, pelo tipo de metodologia utilizada pelos professores — normalmente, oriundo da formação profissional não apropriada.

De acordo com Campbell et al (2000), uma escola com um projeto político-pedagógico inclusivo é aquela em que são privilegiados aspectos relevantes como a criação de parcerias e distribuição de responsabilidades entre professores e toda equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Campbell et al (2000) esclarecem que os professores raramente são treinados para lidar com crianças excepcionais, sendo que algumas vezes não sabem reagir do ponto de vista emocional. No entanto, importantes iniciativas têm sido tomadas, no sentido de adaptar a escola às necessidades da educação especial, sobretudo, em relação à qualificação profissional.

Programas de treinamento têm levado aos professores informações e diretrizes, no sentido de estimular uma maior variedade de atividades e o oferecimento de alguma atenção às crianças com necessidades especiais. Nesse sentido, a criação de programas de treinamento de habilitação técnico-pedagógico para professores e outros profissionais envolvidos na educação especial deve levar em conta práticas hoje em dia amplamente difundidas tanto no meio escolar como empresarial.

Nessa linha, a Teoria das Inteligências Múltiplas têm muito a oferecer à formação profissional de professores envolvidos com a prática da educação Especial. Tal Teoria preconiza conceitos de desenvolvimento de Talentos e Potencias, a partir principalmente da interação com o meio (ARMSTRONG, 2001).

Ainda nos dias de hoje são muitos os estudos e pesquisas acerca da inteligência. A grande maioria dos estudos considera a inteligência como uma capacidade inata, não adquirida, ou seja, que nasce com o homem. Outras a tratam como habilidade desenvolvida, aprimorada através da aprendizagem. E, ainda, outras correntes de estudos a interpretam como sendo a conjugação de ambos os fatores, isto é, inata e, consecutivamente, desenvolvida através da aprendizagem.

Para a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida no início dos anos 80 do século XX por Gardner (1995a), a inteligência parte de um conceito de "capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação".

O autor busca a redefinição da inteligência mediante a habilidade para resolver questões/problemas. Estudando o repertório de habilidades envolvido em determinadas situações na busca de soluções Gardner (1995a) buscou identificar quais inteligências originavam essas soluções. O princípio desses estudos considera a existência de habilidades para lidar com símbolos lingüísticos, numéricos gestuais ou outros.

Nessa linha, de acordo com Gardner (1995b), o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à capacidade de compreender e explicar sistemas simbólicos existen-

tes em um contexto cultural. E, assim, cada segmento ou área tem um grupo simbólico específico, que se caracteriza pelo desenvolvimento de competências reconhecidas e valorizadas em culturas próprias. Portanto, segundo essa abordagem, no lugar de uma faculdade mental geral, como, por exemplo, a memória, pode ser encontrada capacidades e maneiras de perceber e aprender.

Assim, considerando desde a manifestação propriamente dita até a sua área no cérebro, Gardner (1996a) identificou, inicialmente, oito inteligências: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e Naturalista.

Na Inteligência Lingüística destaca-se as habilidades no uso da linguagem para convencer, persuadir, agradar, incentivar, estimular, transmitir idéias entre outras qualidades, sendo aqui compreendida tanto a semântica, quanto à sintaxe.

A inteligência lingüística parte de uma sensibilidade maior para sons, ritmos e significados das palavras. Pode ser manifestada escrita ou verbalmente. Trata-se de uma habilidade, segundo Gardner (2000), exibida largamente pelos poetas. Pode, também, ser identificadas em oradores, vendedores, profissionais de marketing, do ramo publicitário etc. Vale registrar, como exemplo, que essa habilidade pode ser encontrada na criança que conta histórias criativas e originais.

Quanto a Inteligência Lógico-Matemática, É Uma inteligência voltada à exploração de categorias, padrões, associações por intermédio da manipulação de objetos ou símbolos. Trata-se, portanto, de uma sensibilidade voltada à ordenação e sistematização. A solução de problemas é vivenciada através de atividades de controle de dados ou por meio de uma série de raciocínios. Geralmente presente em matemáticos e cientistas. No entanto, vale conferir a observação de Gardner a respeito:

(...) embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza (p.119).

No caso de crianças, observa-se a presença dessa competência quando essa revela facilidade em contas e cálculos matemáticos.

A Inteligência Espacial é a capacidade para “perceber o mundo visual e espacial de forma precisa”. Portanto, arquiteto, cirurgiões, pilotos podem empregar essa competência, trazendo essa percepção para a orientação entre objetos, traços e características de um determinado espaço. Vale, ainda, acrescenta que com essa habilidade, manipulam-se objetos mentalmente, podendo, também, estar presente em artistas plásticos, por exemplo. Já nas crianças, face à atenção despertada em detalhes visuais, observa-se a presença dessa habilidade quando do interesse e execução com habilidade na montagem de jogos como quebra-cabeças.

Com a Inteligência Musical, a pessoa lida com o som de modo criativo. É uma habilidade que se manifesta na apreciação, composição e execução de peças musicais. Evidentemente, existem muitos artistas músicos com essa competência, geralmente, aprendem “por ouvido”, antes mesmo de conhecerem as teorias. As crianças com ênfase nessa inteligência geralmente cantam sozinhas e têm muita facilidade para perceber diferentes tipos de sons.

Na Inteligência Cinestésica, o corpo ou uma parte dele é empregado na solução de problemas. É uma habilidade, por exemplo, encontrada em desportistas, dançarinos, ma-

labaristas. Na criança com essa habilidade desenvolvida observa-se o movimento gracioso, na maioria das vezes associado a sons musicais ou verbais.

A Inteligência Interpessoal é uma inteligência que atua diretamente no equilíbrio das relações. Gardner (1996a) informa que se trata de uma habilidade que pode ser definida como a "capacidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas". Trata-se, portanto, de uma competência encontrada, geralmente em professores, psicólogos, terapeutas em geral, entre outros. Nas crianças está presente quando essas têm facilidade para identificar o sentimento ou uma determinada intenção de uma pessoa, reagindo a partir dessa percepção. Assim, o espírito de liderança, características básicas de um perfil de líder revelam aspectos dessa inteligência. Com a Inteligência Intrapessoal, pode-se dizer que a pessoa tem acesso ao seu próprio interior, ou seja, tem desenvolvido o senso de autoconhecimento. Assim, com essa habilidade a pessoa usa seus conceitos, desejos e etc. Na resolução de situações-problema.

Pode-se, ainda, afirmar que essa competência responde pela capacidade de formar uma imagem precisa de si própria. Gardner (1995a) esclarece que como essa competência é bastante pessoal, somente pode ser observada por meio dos sistemas simbólicos das outras inteligências.

A Inteligência Espacial, Essa pode ser compreendida como a habilidade para transmitir pelo desenho situações reais ou mentais. Com essa inteligência o homem tem facilidade de organização de elementos visuais de modo harmonioso, considerando, inclusive, o design e a estética. Esta pode ser observada em pintores, desenhistas, ilustradores, artistas plásticos e outros.

Quanto a Inteligência Naturalista, ela permite o reconhecimento e a categorização dos objetos naturais, a flora e a fauna, fazer distinções coerentes no mundo natural e usar esta capacidade de maneira produtiva. Adicionar recentemente à lista das inteligências múltiplas é a habilidade de identificar e classificar padrões da natureza. É percebida pela atração pelo mundo natural e pela sensibilidade em relação a ele. É a inteligência dos envolvidos em causas ecológicas, como os ambientalistas, espiritualistas e artistas naturalistas.

As inteligências definidas por Gardner (1995a), embora algumas profissões demonstrem a tendência a uma determinada inteligência, na prática o dia-a-dia do profissional revela que existe a necessidade de uma conjugação de inteligências.

Essas inteligências ou, competências intelectuais existem, de certa forma, de maneira independente, porém sem funcionar isoladamente, com processos cognitivos próprios. Cada pessoa tem um grau variado de cada uma delas, com combinações e organizações próprias.

Gardner (1995b) afirma que todo ser humano tem a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências, o desenvolvimento de cada uma delas depende tanto de fatores genéticos como de condições ambientais. Assim, a evolução de estudos organiza um novo esquema explicativo dessas inteligências, associando, principalmente, as habilidades inter e intrapessoal na formação da inteligência emocional abordada por Goleman (1998), que revolucionou conceitos ao afirmar que o QI (Quociente de Inteligência) de uma pessoa não é garantia de sucesso e felicidade. Adotando pesquisas cerebrais e comportamentais, o autor procurou explicar porque pessoas de QI alto fracassam e outras, cujo quociente é mais modesto, revelam sucesso.

Dessa forma, esse pesquisador também coloca em dúvida a questão da genética da inteligência. Para ele inteligência está totalmente relacionada à maneira como o homem negocia suas emoções: “A inteligência emocional seria esta capacidade de autoconsciência, controle de impulsos, persistência, empatia e habilidade social”. (GOLEMAN, 1998, p. 223).

Os estudos desse autor baseiam-se no funcionamento do cérebro, demonstrando que essa inteligência emocional pode ser fortalecida em todos. Isso, portanto, revolucionou a área de gestão e valorização do ser humano.

O autor fala em QE (Quoeficiente Emocional) ao invés de QI, afirmando que esse sim pode e deve ser desenvolvido:

A inteligência emocional caracteriza a maneira como as pessoas lidam com suas emoções e com as das pessoas ao seu redor. Isto implica autoconsciência, motivação, persistência, empatia e entendimento e características sociais como persuasão, cooperação, negociações e liderança. Esta é uma maneira alternativa de ser esperto, não em termos de QI, mas em termos de qualidades humanas do coração (p.224).

Goleman (1998) considera dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. “O intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional – ambos são parceiros integrais na vida mental” (p. 224). Isso significa ser importante entender o que realmente quer dizer usar inteligentemente a emoção. Na maioria das vezes, em todo o mundo, a formação escolar, segundo Goleman (1998) não oferece preparo para o cotidiano, suas oportunidades e dificuldades. Para ele, o desenvolvimento da inteligência emocional visa exatamente esse preparo e equilíbrio.

Observa-se que, a partir da definição de inteligência como várias habilidades para resolver problemas ou criar alternativas (GARDNER, 1996b), é possível reconhecer a aplicação destes princípios em vários segmentos da vida moderna. Potenciais e talentos podem ser desenvolvidos através de estímulos do próprio ambiente, sendo fundamental o aproveitamento das habilidades individuais. Assim, pode ser reconhecida a relação entre as inteligências múltiplas com o meio escolar.

2. METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 9 (nove) professores atuantes no ensino de educação especial de uma escola de Educação Especial da cidade de Rosário do Ivaí.

A metodologia usada na elaboração do estudo foi a de uma pesquisa investigativa bibliográfica, sendo que na primeira parte do trabalho foi efetuado o levantamento da moderna literatura disponível sobre o assunto, a partir de visitas a bibliotecas, livrarias especializadas e páginas da Web. Essa revisão de literatura sobre o assunto deu particular ênfase aos conceitos relacionados à Teoria das Inteligências Múltiplas e à qualificação do professor atuante com alunos portadores de necessidades especiais.

A revisão de literatura realizada teve por objetivo inicial coletar dados e informações acerca do tema, visando a compor um ‘estado atual da questão’ que norteasse o desenvolvimento posterior do estudo. Logo após, foram escolhidos os autores cujos posicionamentos teóricos apresentam-se mais pertinentes e adequados ao objetivo proposto para o estudo.

Para maior aprofundamento do assunto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com professores atuantes em Educação Especial, na qual foi aplicado um questionário específico sobre o assunto, a fim de identificar experiências e pareceres a respeito desta Teoria das Inteligências Múltiplas.

Após a aplicação dos questionários foi elaborado um programa de intervenção que iniciou com uma reunião de apresentação do tema e das propostas de estudos junto aos docentes.

Em seguida, foram realizadas, pela autora do presente artigo três palestras com duração de duas horas cada uma delas sobre o tema: "As oito inteligências".

A partir daí, duas dinâmicas grupais foram promovidas com os mesmos professores procurando apurar seus entendimentos sobre o assunto, bem como suas experiências. Para tanto, a primeira dinâmica foi realizada considerando a distribuição entre os participantes de um questionário. Os participantes foram orientados a responder as questões com o maior número de informações possíveis, sendo facultada a inclusão de dados não solicitados, mas que poderiam enriquecer o relato de cada um.

A dinâmica seguinte considerou as respostas fornecidas pelos professores e abriu em discussão a matéria. Experiências puderam ser compartilhadas, bem como algumas dúvidas esclarecidas. Dessa forma, pretendeu-se o resgate do conhecimento por meio do levantamento da experiência de cada um, considerando as informações fornecidas por ocasião das palestras.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados estão sendo apresentados de forma descritiva, com a transcrição de comentários dos professores participantes da pesquisa. Para melhor compreensão do trabalho, as respostas estão sendo relacionadas a partir de cada item constante do questionário.

Questão 1:

a) Quanto tempo você trabalha como professor? „o 5 participantes atuam como professores há mais de cinco anos „o 2 professores possuem tempo de serviço superior a dez anos „o 2 professores atuam como tal em tempo inferior a cinco anos.

b) Qual segmento escolar se especializou? Todos atuam no segmento do ensino fundamental

Questão 2:

a) Você já trabalhou ou trabalha com educação especial? Todos os respondentes possuem experiência com Educação Especial

b) Caso sua resposta seja positiva, informe se procura seguir algum método específico.

A maioria dos respondentes tem por coincidência o atendimento atendem a classes regulares com algum aluno com necessidades especiais integrado. Aqueles que atendem mais de dois alunos nessa condição têm classes especiais onde normalmente são agrupados alunos com características parecidas. Busca-se a inserção dos alunos com necessidades especiais na sua comunidade. Nesse sentido, os professores respondentes estão deixando de lado o regime de exclusão, buscando a integração desses alunos em turmas regulares. Considera-se que convívio com outras crianças é positivo para os alunos com necessidades especiais.

Questão 3: Anteriormente aos nossos encontros e debates você já havia estudado algo sobre a teoria de inteligências múltiplas? Apenas um professor já havia estudado sobre a Teoria de Inteligências Múltiplas. Os demais, embora já tivessem ouvido sobre o assunto, ainda não tinham se dedicado ao seu entendimento e assimilação.

Questão 4: A partir de nossas discussões, você consegue perceber as funções dessa teoria na prática? Explique sua resposta. Todos os professores manifestaram-se positivamente. São trechos das respectivas respostas:

Professor 1: "No composto das inteligências múltiplas você até pode entender que uma pessoa possua em diferentes níveis todas essas inteligências, havendo uma tendência mais forte para uma ou outra. Mas, em se tratando de enfocar especificamente o tema, analisando-se cada inteligência, é fácil observar que estas são desenvolvidas também em função do contexto de experiência da criança, sua condição de vida, seus estímulos e etc. Logo, sua relação com a prática fica muito evidente."

Professor 2: "Como primeira resposta, lembro-me daquele aluno que cantarola enquanto responde as questões de uma prova. Penso que tenha desenvolvido uma inteligência musical. É muito fácil confrontar a teoria com a prática."

Professor 3: "Considerando o tempo que tenho de magistério, é quase automático reconhecer a tendência de um aluno. Este pode gostar mais de um assunto do que de outro. Este fato pode evidenciar o desenvolvimento em potencial de uma das Inteligências".

Professor 4: "Percebo claramente as tendências dos alunos e a Teoria das Inteligências Múltiplas. Observe-se, por exemplo, aquele aluno interessado em música, que quer participar de festivais, que entra para o coral ou banda da escola. Sua inteligência musical está mais aguçada."

Professor 5: Existem alguns alunos que têm muita facilidade de trabalhar com números. Rapidamente respondem com lógica e mostram habilidade para tal. Creio que estes tenham desenvolvido a inteligência lógico-matemática."

Professor 6: "Um exemplo seria o aluno voltado para esportes. Creio que tenha uma tendência a desenvolver a inteligência cinestésica."

Professor 7: "Aqueles alunos que facilmente se integram nos grupos, que têm muita habilidade em lidar com o outro. Certamente, tem uma inteligência interpessoal mais desenvolvida."

Professor 8: "Observam-se algumas características bem peculiares entre os alunos, alguns têm capacidade de interagir com o outro, outros tendem a ser líderes, outros procuram participar em determinadas tarefas. Penso que tudo isto esteja de fato relacionado à Teoria das Inteligências Múltiplas."

Professor 9: "Acredito que a Teoria das Inteligências Múltiplas seja um grande alicerce ao desenvolvimento e estímulo de determinadas características nos alunos. Com certeza, seu estudo favorece a ampliação de nossas percepções como professores."

Questão 5: Dentre as explicações sobre as inteligências lingüística; lógico-matemática; espacial; musical; cinestésica; interpessoal, intrapessoal e naturalista, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê? Quatro professores destacaram a explicação da inteligência musical, fazendo referência a alunos que conheciam que estudavam ouvindo música e que isso lhes facilitava de alguma forma o processo de aprendizagem. Também exemplificaram casos de alunos interessados em participar de grupos musicais promovidos pela escola ou formados por colegas de turma. Três professores fizeram referência a inteligência lógico-matemática comentando sobre a habilidade lógica de alunos que acabam se destacando nas turmas. Dois professores observaram a capacidade de relacionamento interpessoal de alguns alunos, atribuindo-lhes à habilidade da inteligência interpessoal. Por essa razão apontaram essa inteligência como a que mais lhe chamou a atenção

Questão 6 Relate uma experiência sua em sala de aula que possa estar relacionada ao estudo das inteligências múltiplas. As respostas oferecidas nas questões anteriores, de certa forma, já fazem referências a experiências vivenciadas em sala de aula compatíveis com a abordagem da Teoria de Inteligências Múltiplas. Contudo, a seguir, encontram-se destacadas partes dos trechos de respostas dos professores sinalizando mais precisamente a vivência de cada um deles.

Professor 1: "Em um exercício em sala de aula, em que as crianças precisavam nomear figuras em ordem alfabética para a construção de um pomar, destacou-se um aluno com a habilidade imediata de ordenar verbalmente frutas. Aparentemente, posso crer que se trate de uma influência da inteligência lingüística."

Professor 2: "Lembro-me especificamente de um aluno com problemas de aprendizagem, mas com grande habilidade em jogos desportivos. Tinha grande participação nas aulas de educação física e se mostrava muito interessado em interar equipes em competições. Estava clara sua capacidade cinestésica, compatível com a descrição da respectiva inteligência. De um modo geral, seu desempenho escolar acabou favorecido pelo estímulo ao seu desenvolvimento em atividades esportivas."

Professor 3: "Já tive vários alunos com habilidades musicais, inclusive, para tocar instrumentos. Em algumas situações observei que associar música, ao contexto de ensino favorecia a compreensão dos mesmos."

Professor 4: Tinha um aluno que respondia as questões matemáticas antes que a turma pudesse compreender do que estávamos falando. Tinha muita facilidade com números. Evidentemente, sua inteligência lógico-matemática era bem potencializada".

Professor 5: "A inteligência musical me chama muito a atenção, porque já tive vários alunos que cantarolavam durante a aula e eram excelentes em termos de aprendizagem.

Tive aluno, inclusive, que na elaboração de uma redação criou a letra de uma música.”

Professor 6: “No dia a dia em sala de aula observam-se alguns alunos que têm habilidades variadas, mas um determinado aluno me chamava a atenção, especialmente, porque com a moda do rap, sempre procura responder aos questionamentos com um texto cantado, como se estivesse compondo um rap. Acredito que sua inteligência musical prevaleça.”

Professor 7: “Muitos alunos diferenciam-se pela interação com o outro. Creio que estes desenvolvam melhor a inteligência interpessoal. Em sala de aula inclusive já observei que alguns são considerados como centro de atenção da turma, que acaba sempre por se importar por suas opiniões. Também, observo que alguns alunos têm facilidade de colocar suas opiniões e defendê-las, assim como são rápidos em identificarem-se frente a qualquer situação, por certo caracterizam-se por destacar suas inteligências intrapessoal.”

Professor 9: “Em um jogo de figuras do tipo quebra-cabeças, um aluno chamou muito a minha atenção, porque resolveu a questão em cerca de um terço do tempo previsto. Não só a minha atenção, mas de toda a turma, que ainda pretendia alcançar o resultado, quando ele em voz alta dirigiu-se a todos informando a ordem de encaixe das peças. Provavelmente, sua inteligência espacial prevaleceu.”

Questão 7: Em que sentido o conhecimento sobre as inteligências múltiplas pode interferir seu trabalho de docente? Todos foram unânimes em reconhecer a facilidade de interação com o aluno, além de favorecer o reconhecimento de suas tendências e potencialidades. A elaboração de exercícios e jogos, nesse sentido, pode ajudar sobremaneira não só a educação regular como também a relativa aos alunos com necessidades especiais.

Questão 8: Sugira uma forma de emprego das inteligências múltiplas em seu cotidiano escolar. As respostas apresentadas no item anterior já apontaram para exemplos de emprego da Teoria das Inteligências Múltiplas no cotidiano de aula. Todos os respondentes fizeram referências a jogos e exercícios para assimilação e reforço de conceitos. Da mesma forma, todos os professores sinalizaram a possibilidade de identificação de habilidade ou facilidade de alunos com necessidades especiais de modo a estimulá-las a favor do desenvolvimento de outras aprendizagens.

Questão 9: Você acredita que as inteligências como competências intelectuais são independentes e têm desenvolvimento isolado ou acredita que todas interagem e desenvolvem-se da mesma forma? Por que você pensa assim? Todos, mais uma vez, foram unânimes na interpretação de que todas as inteligências são passíveis de serem desenvolvidas em conjunto. Reconhecem, contudo, que esta interação das diversas inteligências pode culminar no desenvolvimento de uma mais do que da outra. Mas, não acreditam que somente uma ou duas sejam desenvolvidas. Pensam que todas, embora possam ter níveis distintos de desenvolvimento, apresentem potencialidades que podem ser aproveitadas. Tal questão é reforçada no caso da educação especial, em que todos os professores respondentes entendem que a contribuição da Teoria ora apresentada é de grande valia.

Nesta linha, devem os responsáveis pela educação destas crianças procurar conhecer as tendências das mesmas, para então incentivá-las em prol da aprendizagem como um todo.

Questão 10: Acrescente as informações que julgar necessário. Todos os professores reconheceram a importância do tema, agradeceram a oportunidade e apresentaram sugestões quanto à disseminação do assunto no meio educacional, com propostas para a realização de cursos específicos, bem como produção de material, encontros ou palestras a respeito. Ao analisar os resultados deste trabalho, os professores envolvidos apontaram para a necessidade de motivar e desenvolver suas habilidades através de observações puderam entender melhor cada um dentro de suas particularidades. Considerando que cada ser humano tem uma forma diferente de aprender, cada um apresenta sua inteligência por meios diferentes. Através destes estudos de pesquisa aprenderam o quanto é importante descobrir seus pontos fortes, alcançando seus objetivos através de novos caminhos escolares, tornando a aprendizagem um verdadeiro desenvolvimento de habilidades. É dever de todos educadores identificar os pontos fortes e fracos de seus educandos, observando o que mais precisa de ajuda, observando também os criativos e talentosos que mais se destacam. Tendo como dever estudar suas aulas e preparar materiais por caminhos alternativos, para que todos os educandos se sintam bem e atinjam os objetivos pretendidos. A teoria de Gardner quando utilizada em sala de aula pelo professor, poderá levar o aluno além de suas próprias limitações. Conhecendo o processo das múltiplas inteligências, o professor terá possibilidade de investigar a habilidade que se destaca no aluno e a partir daí caminhar para o estímulo de novas aprendizagens. Portanto, para que esse trabalho seja realmente efetivado é preciso que o professor tenha um conhecimento bastante aprofundado das teorias das Inteligências Múltiplas, para não correr o risco de banalizá-la no campo educacional, ficando apenas em experimentos isolados e meramente circunstâncias com resultados minimamente reduzidos. No caso da escola de Educação Especial e ou alunos especiais dentro das escolas do ensino comum, a teoria das Inteligências Múltiplas é muito importante diante das dificuldades apresentadas pelos alunos em uma ou mais disciplinas. Porém a viabilidade de sua aplicação está na sala de aula, onde o professor tem a disponibilidade para trabalhar através de investigações e descobertas de suas habilidades individuais. Para que pode-se obter um resultado positivo é necessário que o professor tenha conhecimento teórico, de forma mais consistente, conquistas de tempo disponível para aprofundamento; Turmas com no máximo 10 alunos para facilitar o trabalho individualizado e com maior proximidade professor-aluno e também entre os pares para uma discussão e análise mais profunda de cada caso, para que o professor possa melhor intervir.

4. CONCLUSÃO

A pesquisa realizada junto aos professores que possuem experiência em sala de aula com crianças que possuem alguma necessidade especial, MOSTROU o grande interesse desses profissionais no conhecimento e aprofundamento do assunto, como ferramenta necessária à construção de cenários produtivos de ensino. Nessa linha, é válido afirmar que os participantes da pesquisa acenaram com a possibilidade deste assunto integrar de fato a pauta de qualificação dos profissionais atuantes nesta área. O grande benefício seria

a facilidade de adequar a forma de transmitir assuntos em aulas para a aprendizagem. Na verdade, independente da matéria relativa ao assunto, o professor pode prepara o conteúdo de modo a planejá-lo a partir das facilidades percebidas no entendimento dos alunos.

É preciso romper com modelos convencionais e prontos que determinam técnicas já determinadas de ensino e aprendizagem para de fato perceber necessidades e identificar facilidades e habilidades. A partir daí, a transmissão de um conteúdo poderá acontecer por meio de uma forma própria e exclusiva, construída para uma turma de alunos, em que suas habilidades foram identificadas, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas em sala de aula. Porto Alegre, Artmed, 2001.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre. Artmed, 1995a.

_____. A nova ciência da mente. São Paulo, Edusp, 1995b.

_____. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre. Artmed, 1996a.

_____. Mentes que criam: uma anatomia da criatividade. Porto Alegre. Artmed, 1996b.

_____. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro. Objetivo, 2000.

GLAT, R. Questões atuais em educação especial: a interação social dos portadores de deficiência - uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KOLB, Brian; WHISHAW, Lan Q. Neurociência do Comportamento. Capítulo 14. São Paulo: Manole, 2002

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento científico. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

SCLIAR, Carlos (org). Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena. Inteligência plena. Porto Alegre Artmed, 2003a.

_____. Crianças Rotuladas. Porto Alegre. Artmed, 2003b. VEIGA, Elizabeth C. da; GARCIA, Emilio, Garcia.. Psicopedagogia e a modularidade da mente. São José dos Campos. Pulso, 2006.

QUESTIONÁRIO

Trata-se da realização de uma pesquisa sobre o conhecimento, assimilação e emprego na prática das inteligências múltiplas. Sua experiência será muito valiosa para o trabalho que está sendo desenvolvido, por esse motivo contamos com a sua participação, respondendo as questões a seguir com detalhes. Agradecemos, desde já, sua atenção. E garantimos sigilo.

QUESTÕES

1. Quanto tempo você trabalha como professor? Qual segmento escolar se especiali-

zou?

2. Você já trabalhou ou trabalha com educação especial? Caso sua resposta seja positiva, informe se procura seguir algum método específico.

3. Anteriormente aos nossos encontros e debates você já havia estudado algo sobre a teoria de inteligências múltiplas?

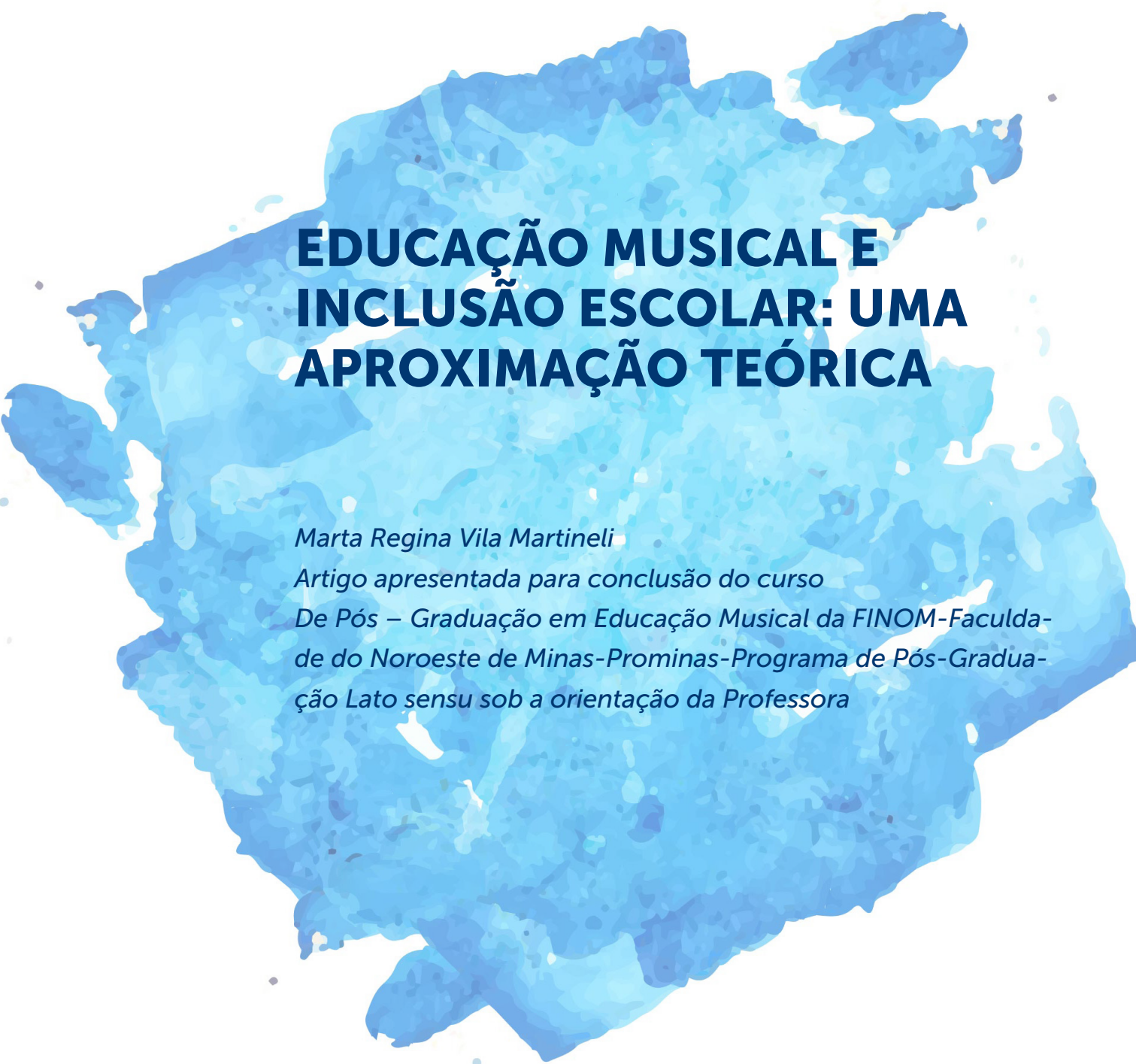
4. A partir de nossas discussões, você consegue perceber as funções dessa teoria na prática? Explique sua resposta.

5. Dentre as explicações sobre as inteligências lingüística; lógico-matemática; espacial; musical; cinestésica; interpessoal, intrapessoal e naturalista, qual lhe chamou mais a atenção? Por que?

6. Relate uma experiência sua em sala de aula que possa estar relacionada ao estudo das inteligências múltiplas. 9. Você acredita que as inteligências como competências intelectuais são independentes e têm desenvolvimento isolado ou acredito que todas interagem e desenvolvem-se da mesma forma? Por que você pensa assim?

10. Acrescente as informações que julgar necessário

Especialista em Psicopedagogia: Marta Regina Vila Martineli



EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Marta Regina Vila Martineli

Artigo apresentada para conclusão do curso

*De Pós – Graduação em Educação Musical da FINOM-Faculda-
de do Noroeste de Minas-Prominas-Programa de Pós-Gradua-
ção Lato sensu sob a orientação da Professora*

RESUMO

O processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais vem acontecendo de forma lenta e desordenada. Estudar os principais teóricos da inclusão possibilitará compreender como a educação musical poderá se inserir neste contexto de mudanças. Este trabalho, portanto, tem dois grandes objetivos, reconhecer em que medida a educação musical poderá ser utilizada como um recurso viável e uma ferramenta prazerosa para a inclusão escolar e analisar a inclusão escolar como uma estratégia importante no retorno da educação musical às escolas, no momento em que os professores necessitarão de todos os recursos disponíveis para promover essa inclusão escolar de forma integral e com sucesso. O presente trabalho fixou como método a pesquisa bibliográfica, que será realizada à luz dos estudos mais atuais sobre os temas. Como principais resultados encontrados deste estudo, podemos destacar que a educação musical nas escolas regulares está ainda longe de atingir o ideal, porém, o ensino de música caminha em direção ao fazer musical criativo, à escuta musical crítica e esses conhecimentos são acessíveis a todos os indivíduos, indistintamente, podendo de fato auxiliar a inclusão escolar. Por sua vez, a inclusão poderá ser um caminho através do qual a educação musical poderá voltar às escolas regulares.

Palavras-chave: educação musical, inclusão escolar, educação especial

1- INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais vem acontecendo de forma lenta e desordenada. Se por um lado, há uma pressão legislativa para que ele aconteça e uma pressão social rumo ao reconhecimento das diferenças, por outro lado, a realidade mostra uma sucessão de iniciativas pontuais, onde as crianças são inseridas no contexto escolar sem que ninguém saiba exatamente o que deve ser feito para que a inclusão ocorra de fato e com sucesso, principalmente.

Mais do que um fenômeno que acontece de fora para dentro da escola, a inclusão pressupõe uma sociedade inteira mobilizada, aprendendo a conviver com as diferenças e preparando-se para receber uma parcela da população acostumada à segregação e ao esquecimento, impostos por essa mesma sociedade, que deve agora se adaptar às novas exigências. A sociedade precisa se reorganizar diante da novidade.

A educação necessita atender a todos, da melhor forma possível. Na verdade, ao longo dos anos, ela já vem se transformando para atender aos alunos ditos "normais" mas que apresentam baixo rendimento escolar ou alguma dificuldade específica numa determinada área do conhecimento ou mesmo um problema pessoal e passageiro. O que é isso senão uma forma de reconhecimento da diferença e de alguma coisa, fora do conceito de normalidade, deve ser feito para que esse indivíduo não seja tão prejudicado. Se analisarmos ainda uma sala de aula regular, encontramos muitas diferenças, muitos indivíduos com problemas comuns, talvez com dificuldade de aprendizagem até maiores

2- METODOLOGIA

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

A música mobiliza a inteligência e a sensibilidade, possibilitando a inter-relação entre a emoção e a razão. O ser humano se apropria, transforma e reorganiza os sons do mundo, e mais, se comunica com os seus semelhantes (Rio de Janeiro, 1996).

Iniciamos este trabalho, afirmando a importância da educação musical no contexto escolar, porque acreditamos ser um direito de todo cidadão ter acesso à cultura e à informação.

Para permitir uma análise mais apropriada em relação à educação musical, consideramos importante contextualizar o ensino de artes no Brasil, com enfoque no ensino de música. Para isso, dividiremos este capítulo em três partes: um histórico da situação da educação musical; a legislação vigente sobre o assunto e por fim, a importância da educação musical na formação do ser humano.

2.1- História da Educação Musical no Brasil

O ensino de música nas escolas públicas brasileiras foi objeto de decreto federal em 1854, abrangendo noções de música e exercícios de canto (Brasil, 1997b).

Na primeira metade do século XX, trabalho com artes baseava-se na transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes. “Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte” (Brasil, 1997b, p.23).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), naquela época o ensino de arte era voltado, essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, a quem competia “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias que tinham em comum, sempre a reprodução de modelos. Ou seja, o professor detinha o conhecimento e ao aluno cabia a atitude passiva no recebimento da informação.

Entre os anos 20 e 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período, como o movimento chamado Escola Nova.

Segundo Peregrino (1995), a Escola Nova defendia “um atendimento individualizado para cada criança, a valorização de emoções e sentimentos, o desempenho espontâneo do aluno, tendência para atividades não diretivas, entre outros” (apud Beyer, 2000, p. 46)

Na linguagem musical, o Canto Orfeônico dominou o cenário escolar a partir dos anos 30, tendo à frente o compositor Villa-Lobos. Este projeto pretendia levar a linguagem musical a todo o país. Em função do momento histórico e político da época, em que vigorava o Estado Novo, “o Canto Orfeônico, além de orientações musicais, procurou difundir idéias de coletividade e civismo” (Brasil, 1997b, p.24). Porém, acabou transformando a aula de música em uma teoria musical, com a memorização de peças orfeônicas de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Após vigorar por 30 anos aproximadamente, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Com a introdução da Educação Musical, incorporaram-se nas escolas os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa, particularmente os métodos do suíço Emile Jacques Dalcroze, do húngaro Zoltan Kodály e do alemão Carl Orff. As contribui-

ções dos pedagogos musicais brasileiros também ganham destaque nesta fase, tais como as propostas de musicalização de Liddy Chiafarelli Mignone, o método Sá Pereira, além das idéias do compositor e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter. Assim, passa a existir um outro enfoque no ensino de música: ela pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada.

O princípio da livre expressão enraizou-se espalhou-se pelas escolas. O objetivo fundamental era facilitar o desenvolvimento criador. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área.

A esse respeito, Beyer (2000) afirma que

O papel do professor consiste agora mais em preparar ambientes musicais ricos e apropriados à faixa etária da criança. Muito mais do que preocupar-se com a transmissão de conhecimento, é deixar a criança se movimentar livremente entre os diferentes instrumentos musicais, ter um excelente acervo de CD's e fitas de música, brinquedos sonoros e deixá-los se desenvolverem livremente, de preferência sem a intervenção do professor (p.46).

Na prática, porém, surgiram diversos problemas. Segundo a autora, essa tendência curricular levou a um esvaziamento de conteúdos musicais na aprendizagem, pois carecia de um acompanhamento mais técnico do professor na aula de música (Beyer, 2000).

De acordo com PCN, era um momento de valorização da produção criadora da criança e do jovem, o importante era o processo criador e não o produto final. Esse pensamento gerou deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do "deixar fazer" – ou seja, deixar o aluno fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção (Brasil, 1997b).

No final dos anos 60 e na década de 70, houve uma tentativa de aproximação frente às manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos alunos" (Brasil, 1997b, p. 26).

Para podermos entender o que aconteceu com a educação musical a partir da Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei 5692/71).

2.2- A Legislação e a Educação Musical

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, abrangendo artes plásticas, artes cênicas e educação musical. A esse respeito, Santos (1990) comenta:

(...) a Educação Artística se operacionalizaria no currículo de 1º e 2º graus através das modalidades artísticas diversas, segundo o Parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação: artes plásticas, artes cênicas e "educação musical" – atenuante para o compromisso com a arte musical ou justificativa para uma prática com poucos recursos musicais materiais oferecidos pela instituição escolar (p.32).

A Educação Artística era considerada uma atividade educativa e não uma disciplina,

tratando de maneira indefinida esse conhecimento. Com isso faltavam fundamentos teóricos que dessem suporte a esses conteúdos, já que muitos professores não estavam habilitados para o domínio de várias linguagens artísticas.

Dessa forma, os professores de artes das décadas de 70 e 80, viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando a formação do professor polivalente em arte. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos indica esse problema claramente:

Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (Brasil, 1997b, p. 27).

Penna (2001) identificou através de pesquisas que a música desapareceu das escolas brasileiras na década de 70, tanto em função desse caráter generalizador da proposta da Lei 5692/71 para o ensino de Artes, como pela predominância das artes plásticas como conteúdo dos cursos de Educação Artística.

A partir dos anos 80, os professores de arte começaram a se mobilizar com a finalidade de conscientizar os profissionais da área em torno de um movimento, denominado arte-educação. Esse movimento permitiu que “se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte-educação. Esse movimento permitiu que “se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte” (Brasil, 1997b, p. 28).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de Dezembro de 1996 (Lei 9.394/96).

Com a Lei 9.394/96, a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Artigo 26, parágrafo 2º).

A atual legislação brasileira reconhece a importância da arte, enquanto área de conhecimento humano, na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica:

No ensino fundamental a Arte, enquanto componente curricular, passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Artes, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (Brasil 1996).

A importância fundamental dos PCN na década de 90 é a definição do ensino de cada linguagem artística com uma proposta própria, significando um retorno da linguagem musical às escolas (Penna, 2001).

A legislação por si só, porém, ainda não favoreceu o retorno efetivo da educação musical às escolas regulares. Concordamos com Figueiredo (2005), quando ele afirma que hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de

qualquer tipo de educação musical formal.

Quando encontramos atividade musical numa escola, normalmente é encarada como atividade extracurricular, de caráter complementar e lúdico. Segundo o autor, essa prática pode ser uma alternativa para a educação musical, “mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos” (Figueiredo, 2005, p. 24).

Atualmente, podemos contar com diversas abordagens na educação musical, metodologias que garantem o aprendizado de conceitos básicos e desenvolvem habilidades ligadas ao fazer musical, à apreciação e à criatividade.

Por fazer musical, entendemos todas as formas através das quais o indivíduo possa se relacionar com a prática musical, cantando tocando algum instrumento, sozinho ou participando de um grupo. A prática em sala de aula aproxima essa definição ao conceito utilizado pelo etnomusicólogo Jhn Blacking (1995 apud Arroyo, 2002), para quem “o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes conseqüências para outros tipos de ações sociais (...)” (p. 102).

O desenvolvimento da apreciação musical implica em disponibilizar ao aluno uma gama de estilos musicais de forma que ele possa apurar um senso crítico em relação à escuta dos sons, ou seja, uma escuta crítica.

Em relação à criatividade, enfatizamos a importância do aluno utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas de música para desenvolver seu potencial criativo, seja por meio de composições musicais, seja por construção de instrumentos musicais não convencionais ou ainda pela elaboração de novas formas de fazer musical. O que precisamos é que espaço escolar seja efetivamente disponibilizado para que possamos colocar em prática todo esse ferramental, e com isso garantir o acesso de todos à educação musical.

A legislação indica a obrigatoriedade da educação artística na educação básica a partir da 5ª série do ensino fundamental. Como justificativa, afirma-se que é a partir dessa faixa etária que o aluno apresenta condições ideais para “dominar com mais propriedades as linguagens da arte e tendem a refletir e realizar trabalhos pessoais ou em grupo com autonomia” (Brasil, 1998, p. 61).

Ou seja, quando ela ocorre, já começa tarde. Figueiredo (2005) afirma que mesmo considerando que a partir dessa fase a presença da música não está garantida em termos de quantidade nem de qualidade (pela descontinuidade do ensino e eventual falta de professores preparados para ensinar música), é um privilégio a presença de algum tipo de aula de música nessa fase escolar.

O autor destaca ainda que os primeiros anos escolares, que incluem a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental, não gozam do mesmo privilégio na maioria dos sistemas educacionais brasileiros. Isto acontece porque até a 4ª série do ensino fundamental, a educação está a cargo do professor generalista, responsável por todas as áreas do conhecimento escolar.

suficientemente nenhuma das linguagens artística. Segundo Figueiredo (2005), “a formação musical que estes professores recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para gerar confiança e competência com relação a esta área do conhecimento” (p.26). profissional poderia desempenhar no sentido de estimular a contratação de professores de música para as escolas regulares:

Quando se fala na ação dos professores dos anos iniciais em termos musicais não se

está sugerindo a substituição de professores especialistas. Muito pelo contrário. Se tais importância da música na educação dos indivíduos para além da diversão e do entretenimento, eles se tornarão aliados no processo de ampliação das ações musicais escolares, o que implicará na contratação de mais professores especialistas. (Figueiredo, 2005, p. 26).

O autor afirma ainda que o trabalho colaborativo entre professores especialistas e generalistas tem sido indicado como forma de garantir a integração do conhecimento escolar, com grandes benefícios para as crianças.

Enfim, garantir um ensino de artes a partir da 5ª série estará resolvendo um problema imediato para aqueles alunos que já se encontram nessa fase. E os que ainda virão. Por que não garantir a eles já, um desenvolvimento desde a educação infantil.

As crianças quando passam por uma experiência mais diversificada na infância, incluindo sua expressão por modalidades artísticas – música, dança, expressão cênica, linguagens visuais – certamente terão uma possibilidade de

formação integral e integradora, pois estas linguagens são formas de expressão e desenvolvimento do homem individualmente e no seu grupo social.

Neste ponto, o documento cria um canal de comunicação entre o que sempre se considerou como ensino de música tradicional e abordagens mais populares, ou seja “traz o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular” (Penna, 2001, p. 116).

A esse respeito, Figueiredo (2005) afirma ser evidente para várias metodologias de educação musical nos dias de hoje que diversas manifestações musicais merecem ser tratadas com a mesma seriedade com que tradicionalmente alguns tipos de música foram privilegiados pela educação e pela sociedade em geral.

O autor afirma ainda que há um certo consenso sobre a necessidade de se estabelecer uma educação musical que respeite e inclua diversas perspectivas sonoras em seu conteúdo.

Neste sentido, entendemos que os caminhos da educação musical precisam ser simplificados e concordamos com Ciavatta (2003), quando ele afirma que “qualquer método de ensino de música deve ter como princípio a inclusão, em seus processos de ensino-aprendizagem, de todo aquele que dela queira se aproximar” (p. , qualquer que seja ele, do que a escola regular onde, por força de lei, todas as crianças devem estar.

Além disso, se o ensino da música em escolas especializadas restringe-se aos alunos com um mínimo de poder aquisitivo, é na escola regular que essa desigualdade poderá ser amenizada, pois a educação musical não implica, a priori, a aquisição e execução de algum instrumento musical, e sim a construção do conhecimento e o entendimento de conceitos teóricos que possibilitem o fazer musical criativo. Corroborando essa afirmação, Ciavatta (2003) expõe um dos pressupostos do método O Passo:

“Trabalhamos, hoje cada vez mais, na perspectiva de que os únicos recursos necessários para efetivar um processo de educação musical (todo processo) sejam apenas palma e voz; ritmo e som nos únicos instrumentos cuja presença podemos garantir” (p. 25, grifo nosso).

Portanto, o objetivo da educação em artes é proporcionar à criança novas possibilidades de linguagem, seja ela musical, gestual, visual, na tentativa de incorporar elementos novos ao seu cotidiano. Enredadas no projeto educacional desenvolvido na escola, tais linguagens são objetos de uma ação intencional e sistematizada e como tal, insere-se no

propósito de formação integral do indivíduo.

2.3- A Importância da Educação Musical na Formação do Setor Humano

Entre os números benefícios da educação musical, destacamos sua importância no desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Um trabalho da Universidade de Toronto, no Canadá, publicado no jornal da Sociedade Americana de Psicologia, revela as primeiras evidências sólidas que a Ciência esperava. Um grupo de 144 crianças na faixa de seis anos foi dividido em quatro atividades: canto, teclado, artes cênicas ou nenhuma aula. Comparando-se ao último, os alunos dos grupos musicais apresentam aumento de Q.I. em relação aos testes feitos antes do início da experiência. Foi demonstrado também que a iniciação musical precoce trabalha a área emocional, a coordenação motora, a expressão corporal e a percepção auditiva (Leal, 2004 p. 64).

Segundo Salles (sd), a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança (p.136).

A esse respeito, o texto dos Parâmetros Curriculares afirma:

Ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (Brasil, 1997b, p.43).

Entendemos essas características como fundamentais para o desenvolvimento do fazer musical criativo, em que o indivíduo pode lançar mão dos conteúdos apreendidos em sala de aula e desenvolver uma escuta crítica com relação à produção musical em diversos contextos.

As escolas regulares estão baseadas em três eixos de aprendizagem: produzir, apreciar e contextualizar.

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição da arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (Brasil, 1997 b, p.50).

Essa linha de pensamento justifica o entendimento de que a educação musical na escola regular certamente beneficiará o processo de inclusão, na qual todos os recursos precisam estar disponibilizados. Nada mais justificado do que poder contar com essa ferramenta tão prazerosa e capaz de potencializar o desenvolvimento humano.

No próximo capítulo, estabelecemos a conexão entre educação musical, educação especial e inclusão escolar.

2.4- EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Por entendermos que historicamente, Educação Musical e Educação Especial apresentam aspectos semelhantes, consideramos importante fazer algumas colocações a esse respeito.

3- ANÁLISE DOS RESULTADOS

Educação Musical e Educação Especial

Os processos pelos quais passam atualmente a educação especial e a educação musical são muito parecidos. Ambas estão limitadas principalmente a escolas especializadas: a educação especial acontece de modo geral, em Institutos como Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, APAEs dentre outros, enquanto a educação musical restringe-se basicamente aos conservatórios, escolas de música especializadas e iniciativas do Terceiro Setor. Ambas ocorrem em um pequeno número de escolas regulares, em geral por iniciativa de seus administradores e professores.

A legislação brasileira atual (LDB/Lei 9.394/96) indica a escola regular como local de preferência na educação das crianças portadoras de necessidades especiais. Essa mesma legislação versa sobre o ensino obrigatório de linguagens artística na escola regular.

Figueiredo (2005) destaca que a presença de conteúdos específicos para cada linguagem artística na legislação educacional pode ser uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas enfatiza que os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos. O autor preocupa-se com o fato de que embora a Lei tenha mudado, isso não implica necessariamente uma mudança no modo de pensar e agir das pessoas:

O que parece mais grave é que a própria legislação (LDB, PCN) permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola (FIGUEIREDO, 2005, P.24).

Podemos inferir que as orientações a respeito da inclusão escolar também estejam sujeitas a esses mesmos profissionais da educação e à sua disposição para a mudança. Mas não no mesmo sentido. A inclusão escolar é um processo extremamente complexo, envolvendo uma gama de questões a serem resolvidas simultaneamente, que ultrapassa o limite da pura pré-disposição para mudar posturas, mentalidades e práticas.

É preciso criar condições para que o educando portador de necessidades especiais possa ser atendido de forma integral. Isso envolve questões de acessibilidade e disponibilidade de recursos. Não podemos imaginar a colocação de um aluno numa sala de aula inclusiva que ofereça a ele menos do que oferecia uma escola especial. Precisamos estar atentos também às dificuldades inerentes à sua condição específica e procurar adaptar a escola para recebê-lo dignamente.

Necessitamos, portanto disponibilizar todo e qualquer recurso que possa garantir o seu

pleno desenvolvimento como cidadão e prepará-lo da melhor forma possível para a sua vida em sociedade. É neste sentido que acreditamos ser a educação musical uma estratégia importante, um recurso valioso, como já foi mencionado anteriormente.

No capítulo anterior, destacamos os caminhos que a educação musical vem tomando, ainda que lentamente, junto à sociedade. Deixando de ser um fator de desigualdade, onde apenas os que apresentam dons e aptidões para o desempenho musical tenham efetivo acesso aos elementos musicais, a educação musical estará contribuindo para a formação integral do ser humano. Não apenas do indivíduo portador de uma necessidade educacional especial que chega à escola regular, mas de todos os alunos que ali se encontram. Independente da lembrança de que todos, em algum momento, de alguma forma e em algum grau, necessitam de uma atenção especial.

3.1 – Educação Musical e Inclusão Escolar

Um ponto fundamental que aproxima estes dois tipos de educação é a questão do professor especialista. A educação especial pressupõe que para determinados casos a bidocência seja o melhor caminho. Como diz Beyer (2005), “uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores” (p.31). Ele argumenta que esta sala de aula inclusiva é formada por um grupo heterogêneo de alunos que dispõe de capacidades e necessidades variadas, a que Beyer chama de “heterogeneidade desejada” (p.31, grifo nosso).

No capítulo anterior, discutimos também sobre o professor especialista em música, cuja legislação oficial somente garante a presença a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. Isto porque, nos anos iniciais de escolarização, o professor generalista é o único responsável por todas as matérias.

Essa aproximação entre os dois temas nos leva à necessidade de se rever a importância dada aos anos iniciais de escolarização. Incluímos aqui a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos primordial um ensino de qualidade em todo o sistema educacional e certamente, teremos indivíduos melhor preparados se forem bastante estimulados desde o início de sua escolarização.

Gainzo (1990) diz que a infância musical implica em jogo, liberdade e descoberta e que devemos estimular a criatividade infantil, pois isso se refletirá por toda a sua vida.

Entendemos portanto, que uma boa educação musical na infância pode despertar o educando, para oportunidades com as quais talvez nem sonhasse se não tivesse tido contato para oportunidades com as quais talvez nem sonhasse se não tivesse contato com a música enquanto linguagem.

A educação hoje reconhece a importância da estimulação precoce no processo de desenvolvimento, como a melhor forma de se garantir a utilização da potencialidade máxima do ser humano. Por que não considerar esse aspecto também na formulação da política educacional, isto é, antecipar o ensino musical desde a pré-escola. Sabemos também que a prevenção é extremamente importante para se evitar determinadas doenças e deficiências. Por que não usar esse conceito também na formulação da política educacional, de forma a se evitar dificuldades na formação educacional do ser humano.

Concordamos com Souza (2000), quando ela afirma que a aula de música será bem sucedida se transformada numa ação significativa, mantendo uma permanente abertura para o novo e para o conforto com a realidade. Assim, entendemos que o fazer musical,

como atividade escolar tende a promover o desenvolvimento de todos os participantes, alunos e professores. Por isso, consideramos como fundamental que cada um traga suas experiências para a sala de aula, beneficiando a todos.

Arroyo (2002) ressalta os mundos musicais locais, que são aquelas situações vividas pelo aluno em sua vida dentro e fora a escola, como as festas populares, os cursos de música da localidade em que vivem e que frequentam as aulas de música na escola propriamente dita enfim, todo o universo musical que gravita em torno do aluno que ele vivencia no seu dia a dia, enfatizando que há um cruzamento dessa situação uma troca entre esses mundos.

A esse respeito, Penna (2001) ressalta importância de se levar em consideração a vivência dos jovens e a música que eles trazem para dentro da escola. O PCN – Arte determina que essa vivência seja acolhida e contextualizada e que se oferece ao aluno, acesso as obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

Trazer para o contexto escolar as experiências do aluno tem por objetivo, segundo Penna, “expandiu a sua vivência musical rumo aos extenso, rico e praticamente ilimitado (...) ‘conhecimento musical construindo pela humanidade no decorrer de sua história’ e nos diferentes espaços sociais” (2001, p.116).

A esse respeito, Salles afirma:

Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria. O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música (Salles, sd,135).

Dessa forma, concordamos com a seguinte afirmação:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o reconhecer, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte, manifestados nesse processo dialógico (Brasil, 1997, p.19).

No momento em que o aluno leva para a escola as suas experiências musicais, os demais alunos começam a tomar conhecimento dessas outras vivências e inicia-se uma interação. Por observação e imitação, os demais alunos aprendem e passam a vivenciar essa experiência, tornando-a parte de suas vidas. Essa interação, por si só, torna o aluno com necessidades especiais, um integrante ativo dessa nova forma de organização em sua vida.

Essa questão pode ser melhor compreendida a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1989):

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento,

que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p. 101).

Dessa forma, entendemos como um fator importante no desenvolvimento o aspecto social do ser humano, sua interação com o outro, para que ele possa desenvolver suas capacidades de forma plena.

De acordo com Louro (2003), para que o portador de necessidade especiais possa ter acesso à educação musical de forma satisfatória, é preciso que:

- as escolas ultrapassem as barreiras do preconceito;
- haja investimento na formação do professor, que inclui material didático específico, adaptações arquitetônica do local, garantindo não apenas acessibilidade física do aluno, como também seu próprio fazer musical.

É importante que o educador musical tenha “o conhecimento dos impedimentos atuais de seus alunos, da necessidade de adaptações para o manuseio dos instrumentos ou adaptações para o manuseio dos instrumentos ou adaptações no nível de exigência do aprendizado” (Nascimento et AL, 2005, p.3).

Adaptação se define como “contínuo ajuste dos processos corporais às demandas do ambiente, sucedendo uma interação entre o indivíduo e um ambiente de tempo e espaço” (Gilfoyle, 1981 apud Louro ET, 2005, p. 13).

Segundo Louro et al (2005), ainda que em se tratando do fazer artístico, muitas adaptações podem ser proporcionadas pelo organismo a fim de adquirir a atividade artística desejada “Havendo múltiplas possibilidades de adaptações, sejam elas naturais ou tecnológicas, haverá múltiplas possibilidades de se realizar o fazer musical” (p.13).

A autora destaca que para a pessoa portadora de deficiência física, entretanto, com a adaptação natural comprometida, necessita-se recorrer à Tecnologia Assistiva (TA), que é “qualquer elemento, sistema ou peça de equipamento utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências” (p.14).

Para Louro et al (2005), “as múltiplas possibilidades de adaptações, sejam elas motoras ou tecnológicas, possibilitam o fazendo musical, favorecendo as pessoas com deficiências que desejam estar em contato com a música” (p.15).

Nos PCNs, encontramos a afirmação de que a arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas co-responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem (Brasil, 1997b).

Nos Parâmetros consta ainda que ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com os colegas e com as outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua e de outras comunidades (Brasil, 1997b).

Para Garcia (2005) a contribuição da música no crescimento geral do educando pode configurar-se como agente de desenvolvimento sensorial e emocional, estímulo mental, como forma de sensibilização, além de proporcionar gratificação e êxito. A autora ressalta que esses aspectos entrelaçados fundem a mente, o corpo e as emoções numa experiên-

cia importante ao desenvolvimento dos processos cognitivos.

Para confirmar essa idéia, França (2005) complementa que a música pode auxiliar crianças que apresentam atraso do desenvolvimento ao "oferecer recursos motivacionais e mobilizadores altamente adequados para o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização" (p.4)

A esse respeito, Joly (2003) destaca que:

A educação musical, tal como propõe educadores como Carl Orff, faz com que música, movimento e linguagem sejam apresentados de forma lúdica e dinâmica, de tal maneira que a criança se sente envolvida e motivada para executar os exercícios propostos pelo professor.

A autora exemplifica essa afirmação, dizendo que para uma criança que tenha um problema de desenvolvimento da linguagem e que, portanto, não consiga falar corretamente, (...) a música, o gesto, movimento e o ritmo organizado de uma canção facilitam a fala de pequenos fragmentos de frase, o que permite que essa criança se integra no contexto da aula. A repetição criativa de vários conceitos conduz à aprendizagem sem medo e inibições e consequentemente desenvolve a auto-estima da criança (Joly, 2003)

Para a autora, é possível aplicar as ideias de educadores musicais tais como Willems, Kodály, Dalcroze, Gainza, Schafer, Koellreuter, cujas propostas serviram de base para muitas metodologias utilizadas por educadores musicais brasileiros e estabelecer um bom programa de ensino para criança com necessidades especiais (Joly, 2003).

A música também pode favorecer o desenvolvimento emocional de pessoas com necessidades especiais, a conscientização de si mesma, o despertar de emoções e da espontaneidade, favorecendo, inclusive, a integração social e emocional, entre outras coisas.

"Isso significa que todos são capazes de aprender a se expressar musicalmente, não havendo razões para a exclusão" (Soares, 2004, p.1).

Quando nos referimos à música e à educação especial, a idéia de Musicoterapia é uma referência. Acreditamos que a Musicoterapia é uma ferramenta de trabalho importante no campo da Educação Especial, porém, seu objetivo é basicamente terapêutico e não educacional. Por isso, não abordaremos essa temática de forma mais aprofundada, por não ser esse o enfoque desse trabalho.

O professor de música que atua junto a uma escola inclusiva, precisa estar atento às especificidades dos alunos com necessidades especiais, da mesma forma que qualquer outro professor. Precisa obter o maior número possível de informações sobre o problema e a melhor forma de lidar com ele. Precisa também planejar suas atividades, de forma a favorecer a participação de todos.

O professor precisa estar familiarizado com as tecnologias sobre materiais e acessórios ou adaptações que o auxiliem em suas atividades. Muitas vezes, esses acessórios permitem que o aluno realize uma atividade para a qual não estaria capacitado sem a sua utilização.

O professor precisa valorizar todos os resultados alcançados e ter atitudes positivas em relação ao fazer musical do aluno. Precisa estar permanentemente conectado com os demais profissionais na escola, para garantir ao aluno um atendimento pleno. Precisa, por fim, estimular o aluno para o aprendizado e a busca permanente de superação de suas limitações, entendendo sempre que os resultados alcançados podem não ser os que ele esperava, mas certamente poderão estar acima das expectativas dos próprios alunos.

Com isso, salientamos a necessidade de se fazer uma avaliação consciente das dificul-

dades e das limitações encontradas, para não criar no aluno, a sensação de que não houve esforço na realização de determinada tarefa. Para o aluno com necessidades especiais, os ganhos, por menores que sejam, são valiosos e isso deve ser observado sempre.

Existe um longo caminho de descobertas na educação musical de pessoas com necessidades especiais, estar atento para as possibilidades dos alunos e incentivá-los a cada conquista poderá favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

4 -CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção com este trabalho, foi aproximar a educação musical da inclusão escolar, acreditando que todos os recursos que puderem ser utilizados para facilitar estes processos devem ser levados em consideração e postos em prática.

A inclusão escolar engatinha, tropeçando em dificuldades como a desinformação, o preconceito, a falta de políticas públicas e a presença de barreiras físicas. Não mencionamos sequer a falta de incentivo aos profissionais docentes, que se agarram ao seu trabalho por puro idealismo, sem qualquer outro tipo de estímulo.

A educação musical nas escolas regulares, por sua vez, está ainda longe de atingir seu ideal, mas as formas de educação hoje colocadas à disposição dos professores e alunos, superam a noção de que apenas quem tem habilidades específicas conseguirá ser musicalizado. O ensino de música caminha em direção ao fazer musical criativo, à escuta musical crítica e esses conhecimentos são acessíveis a todos os indivíduos, indistintamente.

Reafirmamos que, da mesma forma que a educação musical pode auxiliar no processo de inclusão escolar, este processo poderá ser por sua vez, um dos caminhos que levará a música de volta às escolas regulares.

Referimo-nos a humanização, a superação e a vontade política para que as ações se multipliquem. Para que, num futuro recente, possamos fazer menção à educação musical e à inclusão escolar como integrantes de um processo maior de educação do ser humano e não mais como capítulos destacados, merecedores de uma atenção especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete, *Mundos Musicais Locais e Educação Musical*, Revista Em Pauta, v. 13, n 20, junho/2002. P. 95-121

BEYER, Esther. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. Anais...Porto Alegre, 2000. P.43-51.

BEYER, Hugo Otto, *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível no site WWW.planalto.gov.br, consultado em 05/05/06.

BRASIL, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais* - Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Direito Humanos, 2 ed., Brasília, 1997 a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais v. 6: Arte. Brasília, 1997b.

-----Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte Brasileira, 1998.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 17/2001, In: MONTE, Francisca R. et al, Direito : necessidades Educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Pública Brasileiro, Brasília: MEC/SEESP , 2001.

CIAVATTA, Lucas. O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003

-----Tópicos em educação especial, v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio L. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. Revista da Abem. Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar.2005.

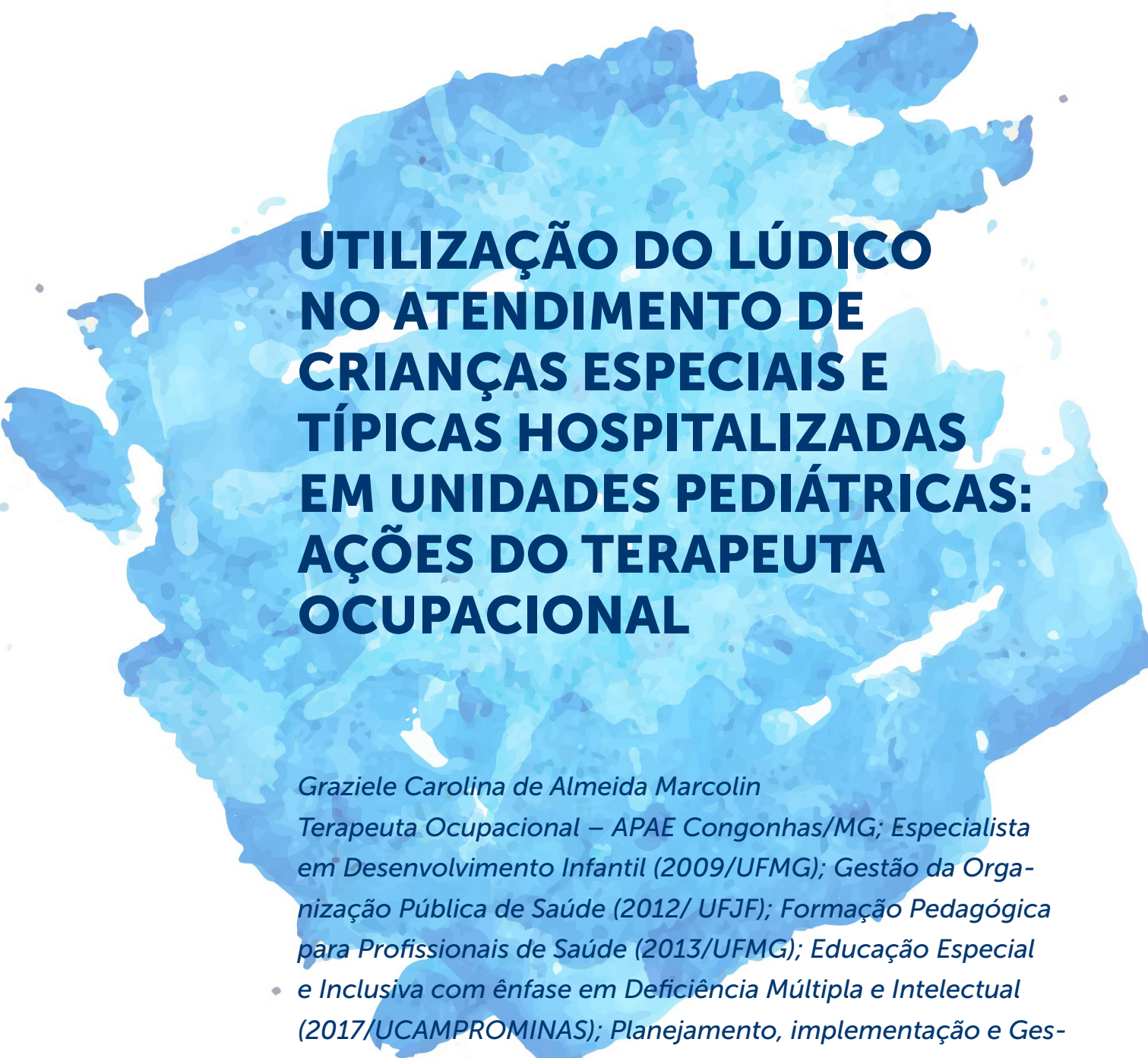
SOUZA, Jusamara, Educação Musical e cotidiano: algumas considerações. In:-----
------(Org). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: PPG-Música, 2000. p. 163-171

PENNA, Maura. Música na Escola – analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: Penna, Maura (coord) et al, É este o ensino de arte que queremos: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHILA/PPGE, 2001; p. 113-134.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Repensando o ensino da música. In: KATER, Carlos (Edit). Cadernos de Estudo de Educação Musical. São Paulo: Através , 1990. v.1 p 31 a 52.

HEMSY, Gainza Violeta – Fala Mestre WWW.novaescola.org.br Revista Nova Escola – Não basta ser músico para ensinar música. É preciso entender de Educação.



UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS ESPECIAIS E TÍPICAS HOSPITALIZADAS EM UNIDADES PEDIÁTRICAS: AÇÕES DO TERAPEUTA OCUPACIONAL

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

*Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista
em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Orga-*

*nização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica
para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial*

- *e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual
(2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Ges-
tão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br*

RESUMO

Trata-se de um tema polêmico a forma em que o brincar, no contexto hospitalar, tem sido visto como uma técnica voltada ao tratamento da criança (típica ou especial) que parece de internação de longa permanência. O Terapeuta Ocupacional apresenta-se neste contexto como o profissional mais capacitado a desenvolver atividades de estimulação para a criança, utilizando-se do lúdico. Estudos recentes têm investigado este tema empiricamente, disponibilizando publicações científicas importantes para subsidiar o processo da prática baseada em evidências. Diante disso, o presente estudo apresentou por objetivo analisar a influência do lúdico na estimulação de crianças (especiais e típicas), efetivada pelo Terapeuta Ocupacional, que encontram-se em processo de hospitalização. Dessa forma, este estudo de revisão integrativa utilizou-se de palavras-chave definidas a partir de consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS), sendo diferentes bases de dados eletrônicas acessadas, utilizando-se os descritores que foram previamente definidos. Foram selecionados para este estudo onze artigos publicados nos idiomas, inglês e português. Os resultados evidenciados pelos estudos identificaram que o brincar no ambiente hospitalar efetivado pelo Terapeuta Ocupacional pode melhorar a exposição de sentimentos da criança, assim como seu humor, vínculo com as demais crianças e familiares, melhorando seu desenvolvimento mesmo em estado de internação. A síntese da literatura disponibilizada pelo presente estudo pode ajudar a nortear terapeutas ocupacionais nas estratégias de tratamento e intervenção da criança hospitalizada através do brincar visando promover a participação, desenvolvimento e atividade da criança hospitalizada.

Palavras-chave: Hospitalização. Brincar. Terapia Ocupacional.

INTRODUÇÃO

Lúdico, advindo do latim "ludere", que significa ilusão, é a capacidade diferente de delegar significados dados à imaginação durante o brincar. Trata-se de uma ferramenta importante que contribui de forma descontraída com o desenvolvimento típico da criança que encontra-se em processo de hospitalização. O brincante dá sentido à brincadeira que está acontecendo, ou seja, brinca-se com um determinado sentido, mas somente quem brinca reconhece sua intencionalidade (CARVALHO et al., 2005).

Para os autores Azevêdo (2012); Batista (2007); Noda (2012); Sposito, Pfeifer e Santos (2012), o brincar auxilia no desenvolvimento da criança. Neste sentido, Takatori, Oshiro e Otashima (2004), ao analisarem os aspectos do contexto hospitalar, perceberam que este era um ambiente que obrigava os indivíduos a romperem com todas suas atividades sociais, fazendo com que estes ficassem longe de seus familiares e das pessoas que tanto sentem apreço. Este fato auxilia no rompimento e limitação dos laços sociais do sujeito hospitalizado, o que por sua vez modifica o cotidiano deste, além de serem desenvolvidos sentimentos confusos e dicotômicos na criança e na família como, cura e morte, alegria e tristeza, medo e confiança, o que faz com que o contexto hospitalar torne-se um ambiente composto por experiências dolorosas e significativas que podem influenciar por toda vida da pessoa hospitalizada. No caso da hospitalização infantil, os sentimentos destacados apresentam-se com maior intensidade. As reações que as crianças apresentam em relação à doença e em relação à hospitalização são dependentes principalmente do

nível de desenvolvimento psíquico na ocasião da internação, do tipo da patologia, do grau de apoio familiar e das atitudes apresentadas pela equipe de saúde que auxiliará em seu tratamento.

Quando há o adoecimento ou a hospitalização da criança, seja ela típica ou especial, a necessidade desta de brincar não deve ser eliminada. Como explanado anteriormente, o brincar é o instrumento “de trabalho” da criança. Através deste, a criança expressa seus sentimentos, sensações, dores e frustrações, assim como expressa seus anseios, vivências e felicidades.

Estudos comprovam que o brincar no âmbito hospitalar pode fazer com que as crianças expressem seus insucessos, sua dependência, suas experiências (dolorosas e satisfatórias), bem como suas possíveis superações. A representação efetivada através do brincar simbólico é verdadeiramente uma linguagem imprescindível para a criança hospitalizada, não somente a fim de exprimir suas possibilidades, mas também seus anseios envoltos à hospitalização.

Segundo Aota (1994) apud Baridoti et al. (2009), a Terapia Ocupacional é a profissão que se utiliza terapeuticamente de atividades de cuidado pessoal, trabalho e lazer, a fim de aumentar a independência das pessoas, ampliando seu desenvolvimento e prevenindo possíveis incapacidades. O brincar terapêutico direcionado por este profissional difere do brincar simples, uma vez que o brincar, com fins terapêuticos, influencia diretamente na expressão de sentimentos e anseios da criança. No âmbito hospitalar não é diferente, pois a criança, apesar de doente e hospitalizada, padece do desempenho de funções que contribuam efetivamente para a continuação de seu desenvolvimento típico.

Sendo assim, no caso do tratamento da criança hospitalizada, o Terapeuta Ocupacional, por ser reconhecido na área do brincar no tratamento de crianças, torna-se um dos profissionais mais habilitados para atuar neste contexto.

Analisando esse pressuposto, como base teórica utilizou-se a visão de autores como: Azevedo et al. (2008); Motta e Enumo (2002); Motta e Enumo (2004); Takatori, Oshiro e Otashima (2004); Batista (2007); Noda (2012); Sposito, Pfeifer e Santos (2012); Mesquita et al. (2002); Oliveira, Dias e Roazzi (2003); Soares e Bomtempo (2004); Mitre e Gomes (2004); Kamiski, Pellino e Wish (2012); dentre outros estudiosos apresentados ao longo do estudo.

OBJETIVO

Analisar a influência do lúdico na estimulação de crianças (especiais e típicas), efetivada pelo Terapeuta Ocupacional, que encontram-se em processo de hospitalização.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir da análise crítica da literatura sob forma de revisão integrativa. Para tal, foram selecionados artigos que apresentavam abordagem envolta à relevância do lúdico no contexto hospitalar como forma de estimulação de crianças em processo de internação em unidade pediátrica. A definição dos descritores foi feita a partir de consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS). A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados eletrônicas da US National Library of Medicine National Insti-

tutes of Health (PubMed) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) – BIREME: Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LiLACS), e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) foi acessado para consulta a revistas e aquisição de alguns dos artigos. Os descritores “brincar”; “lúdico”; “ludoterapia”; “internação infantil”; “brinquedoteca hospitalar”; “terapia ocupacional”; e, “terapia ocupacional hospitalar” foram utilizados de maneira combinada. A busca foi limitada aos idiomas português e inglês e a estudos que investigaram empiricamente o processo de estimulação de crianças em internação hospitalar, efetivado pelo Terapeuta Ocupacional através do brincar, no período de 2000 a 2017.

A busca nas bases de dados resultou na obtenção de 58 artigos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados aqueles que contemplavam a questão norteadora e os critérios de inclusão, e foram excluídos os que se repetiam nas bases de dados. Para o refinamento da pesquisa, foram definidos como critérios de inclusão: trabalhos completos, versão disponível nos idiomas português e inglês, publicações a partir do ano 2000 e adequação ao tema em questão. Sendo assim, a amostra final foi constituída por 11 artigos que compuseram um quadro para compilação específica dos dados coletados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Amenizando os efeitos da hospitalização na criança por meio do brincar

Após a análise dos artigos utilizados neste estudo, observou-se que o ambiente hospitalar normalmente é considerado um ambiente frio, onde as pessoas vêem seus sonhos limitados ou drasticamente interrompidos, devido às doenças que comprometem sua saúde e bem-estar. Neste ambiente, a pessoa tem consciência de que se encontra acometida por algum mal, e que devido a este motivo, precisa se “prender” a medicações e aparelhos com a finalidade de adquirir uma melhora significativa durante seu período de internação/tratamento, para então retornar à sua vida normal (VILLELA et al., 2007).

Villela et al. (2007) ainda ressaltam que a instituição hospitalar se preocupa diretamente com a reabilitação do indivíduo hospitalizado, tendo como finalidade propiciar a continuidade de seu desenvolvimento saudável, porém é fundamental que o contexto hospitalar trabalhe em prol de cuidados mais humanizados que auxiliem num melhor tratamento destes indivíduos, levando em consideração os aspectos físicos e psíquicos destes, reconhecendo a importância do inter-relacionamento destes aspectos. Assim, quando o cuidado é direcionado ao aspecto psíquico, o tratamento hospitalar deve criar condições para que as pessoas hospitalizadas possam se expressar de forma espontânea, além de propiciar atividades que se contraponham à submissão dos procedimentos técnicos aplicados.

Pensando nisso, conforme analisa Melro Filha (2008), faz-se necessária a expressão de sentimentos da criança, pois este é um aspecto fundamental durante o período de internação dela.. A autora menciona que o comportamento das crianças hospitalizadas encontra-se diretamente relacionado à exposição de suas falas verbal e não-verbal, em que são apresentados seus sentimentos e anseios relativos à própria hospitalização. Além disso, a utilização de brinquedos como recurso terapêutico durante o tratamento da criança hos-

pitalizada, possibilita análise dos sentimentos que envolvem as crianças durante o período de internação, de forma que estas demonstram e expõem seus sentimentos a partir de situações reais de sua própria vida.

A autora ressalta ainda que em muitos momentos as crianças expressam sentimentos de tristeza, solidão, medo e angústia, como também sentimentos de esperança, aumento de autoestima, diminuição de suas ansiedades e medos durante o período de tratamento. Torna-se visível na análise do estudo que os sentimentos das crianças oscilam significativamente durante o tempo de internação, e de acordo com o tipo de tratamento administrado a elas, apresentam ou não melhoras em seu quadro clínico. Porém, o que se pode mensurar com maior intensidade neste contexto é que a atividade lúdica, quando associada ao brincar e ao brinquedo, traz benefícios para a criança durante seu desenvolvimento, mesmo no decorrer do processo de hospitalização, pois auxilia na expressão de sentimentos e proporciona prazer ao brincante (MELRO FILHA, 2008).

Analisando ainda o brincar como um instrumento utilizado durante o tratamento da criança hospitalizada, percebe-se que este traz consigo um significado para a criança, sendo que este vai além da representação que tem para os adultos, ou seja, para a criança os brinquedos e brincadeiras tornam-se um instrumento de exploração e desenvolvimento da capacidade motora e cognitiva, enquanto que para os adultos sua representação encontra-se envolta à descontração, ao divertimento e ao lazer (PIERRE; KUDO, 1997 apud MELRO FILHA, 2008).

Por isso, o brincar no hospital deve considerar não somente o desenvolvimento da criança, mas a expressão dos sentimentos dela, no que tange ao seu processo de internação. Isso faz com que haja um desenvolvimento mais significativo da criança e possibilite a expressão de anseios, medos/receios quanto a esse processo.

O significado do brincar para a criança hospitalizada

Mitre e Gomes (2004); Carvalho e Begnis (2006) e Souza e Mitre (2009) investigaram em seus estudos o papel, a influência e o significado do brincar de crianças típicas (normais) e de crianças atípicas (crianças com necessidades especiais) durante o período de hospitalização. Foi observado, a partir da análise dos estudos, que a promoção do brincar, tanto em crianças típicas quanto em crianças atípicas, segue um modelo de intervenção terapêutica.

O brincar é visto como elemento que propicia o resgate do contexto familiar à criança e à sua própria condição de vida – sua vivência como criança. Durante a realização das entrevistas realizadas nos estudos citados acima, muitos pais apontaram a leitura sociocultural do uso do lúdico no contexto da internação infantil, como um instrumento significativo para lidar com questões voltadas à integralidade da atenção, a adesão ao tratamento, o estabelecimento de canais que facilitem a comunicação entre criança-profissional de saúde-acompanhante e a manutenção dos direitos da criança, facilitando assim o tratamento delas. Porém, constatou-se, também, que em ambientes estruturados para a atividade lúdica, a criança tem mais independência na escolha dos brinquedos e no tipo de brincadeira, ao passo que em ambientes não estruturados, as atividades são restritas, não havendo liberdade de escolha e de mobilidade da criança hospitalizada.

Considerando as diversas alterações que a criança hospitalizada pode apresentar du-

rante seu período de internação, é relevante a inserção e implementação de uma assistência voltada às atividades lúdicas. Nesse sentido, é importante incluir aos tratamentos institucionais existentes, projetos que envolvam uma assistência mais adequada, que minimize os efeitos da hospitalização e previna os sofrimentos mentais que podem acometer a criança hospitalizada (VASCONCELOS; ALBUQUERQUE; COSTA, 2006).

Frota et al. (2007); Mussa e Malerbi (2008); Oliveira, Dias e Roazzi (2003), verificaram em seus estudos como o lúdico pode ser utilizado como uma estratégia para lidar com sentimentos de raiva e tristeza de crianças hospitalizadas, tornando-se além de um expositor de sentimentos um facilitador na humanização do cuidado das crianças hospitalizadas. Diante dos principais resultados foram observados que os comportamentos das crianças internadas apresentam-se envoltos ao desconforto e a angústia de estarem em um lugar desconhecido, cercado de pessoas estranhas, conversas diferentes, procedimentos dolorosos, dentre outros, desenvolvendo na criança inquietação e ansiedade, tornando-a assim, uma pessoa insegura. Diante do contexto, o brinquedo por meio da ludoterapia, pode proporcionar à criança hospitalizada a oportunidade de desligar-se da realidade vivenciada, minimizando a tensão, proporcionando subsídios para assimilação de novos conhecimentos, compreendendo o que se passa no hospital e podendo esclarecer os possíveis conceitos errôneos existentes durante este processo.

O uso do lúdico mostrou-se um recurso humanizado, para ajudar a criança a lidar com experiências estressantes, ampliando seu campo perceptual e permitindo-lhe exteriorizar sentimentos e conflitos existentes durante sua internação. A interação com o brinquedo reduziu a agitação corporal das crianças, mantendo-as quietas e tranquilas na unidade hospitalar, após a participação nas oficinas e/ou após a visita dos contadores de histórias. Portanto, a promoção do brincar, sendo utilizada como uma atividade lúdica, na hospitalização infantil, pode auxiliar na melhora do estado emocional das crianças hospitalizadas (FROTA et al., 2007; MUSSA; MALERBI, 2008; OLIVEIRA; DIAS; ROAZZI, 2003).

Pensando no exposto, vê-se que para a criança hospitalizada, a importância do brincar encontra-se envolta a exposição de seus sentimentos, possibilitando à criança manifestação de sua insegurança, anseio, medos e possíveis alegrias inerentes ao processo de hospitalização.

Mussa e Malerbi (2008), por sua vez, mostraram em seu estudo o impacto da atividade lúdica sobre o bem-estar da criança hospitalizada. O estudo inicialmente analisou o comportamento e expressão de sentimentos apresentados pelas crianças hospitalizadas antes e depois da visita de contadores de histórias, sendo demonstrado que, com a inserção de tais colaboradores no contexto hospitalar obteve-se uma melhora significativa no estado emocional da criança em internação de longa permanência. Além disso, a tristeza e agitação apresentadas pelas crianças anteriormente a tal visita foi combatida, e as crianças mostraram-se mais alegres e calmas em boa parte dos casos. Contudo, em oito dos casos, três pais salientaram que não observaram mudança alguma no estado emocional de sua criança, pois já a consideravam uma criança alegre. Em três outros casos, os pais afirmaram que não perceberam diferenças significativas, pois as crianças já eram agitadas, o que dificultava tal observação. E nos demais casos os pais não opinaram acerca de tal alteração de comportamento de suas crianças após a visita dos contadores.

Há de se dizer ainda que, no que tange às reclamações existentes da criança no contexto hospitalar (expressão de dor, mal-estar, reclamações com barulho e falta de apetite) fo-

ram amenizados após a visita dos contadores de história, pois os pais, três pais exatamente dos cinco questionados, salientaram que sua criança apresentou melhora no estado de humor, o que auxiliou efetivamente na melhora de seu quadro clínico (MUSSA; MALERBI, 2008).

Isso demonstra que, a inserção de atividades lúdicas, mesmo aquelas que são trabalhadas de maneira indireta para com a criança, contribui significativamente para seu desenvolvimento. Além disso, o processo de faz-de-conta, assim como a vivência de histórias contadas, torna-se relevantes e significativas para as crianças, pois atribuem valores específicos e auxiliam no comportamento e expressão de sentimentos.

Em relação a outros tipos de atividades inseridas no contexto hospitalar para o tratamento das crianças, Soares e Bomtempo (2004) verificaram os efeitos de um programa de atividades voltadas à leitura, simulação, relaxamento e fantasia, considerando o repertório comportamental das crianças, no sentido de facilitar a adaptação ao procedimento médico de inalação durante o período de hospitalização. Foram analisados dois grupos (experimental e controle), e os resultados demonstraram que o grupo experimental depois de tratado com atividades lúdicas, apresentou uma maior frequência de emissão de respostas relacionadas aos comportamentos de adesão em comparação ao grupo-controle, demonstrando a eficácia das atividades desenvolvidas no sentido de ampliar um repertório de comportamentos mais adaptativos à situação de inalação.

Tal estudo demonstra que a ampliação do repertório da criança, a estimulação de seu senso crítico, a expressão de seus sentimentos, propicia comportamentos diferenciados na criança, nos quais o nervosismo e a ansiedade são combatidos. Isso faz com que a criança se acalme e não rompa diretamente com vivências peculiares por causa do processo/período de internação.

Analisando o estudo de Kaminski, Pellino e Wish (2012), sobre os efeitos advindos do brincar livre e do brincar com animais em crianças hospitalizadas, observou-se que a terapia com animais possibilita maior alegria para as crianças, melhorando o estado de humor delas por lidarem diretamente com seres vivos, que têm vontade própria e podem expressar ou não seus sentimentos em relação à criança. Além disso, ao analisarem o grupo controle (grupo de terapia com animais) e o grupo livre (que explora o brincar livre da criança), observaram que no grupo de atividades lúdicas com animais, as crianças apresentavam maior frequência cardíaca. Além disso, houve também melhora na integração da criança com a equipe que a atendia, mais do que as crianças que eram estimuladas com objetos no grupo livre.

Isso demonstra que, a presença de seres diferenciados pode trazer benefícios ao desenvolvimento e ao estado emocional da criança, repercutindo diretamente no seu estado clínico, pois a alegria e o controle da ansiedade durante o tratamento tornam-se diferenciais no processo de internação de longa permanência.

Portanto, pode-se afirmar que o procedimento aplicado, ou seja, a inserção do brincar no contexto hospitalar, seja por meio de objetos (brinquedos específicos), seja por meio do brincar com animais, pode reduzir a ocorrência de determinados comportamentos con-
correntes e elevar a ocorrência de comportamentos de adesão durante o procedimento de estimulação da criança através do brincar, auxiliando efetivamente em seu tratamento.

Ações do Terapeuta Ocupacional na estimulação da criança hospitalizada através do lúdico

Dos estudos analisados, duas pesquisas, desenvolvidas por Mesquita et al. (2002) e Vasconcelos, Albuquerque e Costa (2006), avaliaram as contribuições e os efeitos da Terapia Ocupacional em determinados aspectos do comportamento infantil que interferem na adaptação da criança ao contexto hospitalar. Os principais resultados destes estudos demonstraram que a intervenção da terapia ocupacional com atividades lúdicas, quando associada a outros tipos de intervenções médicas, pode minimizar aspectos negativos da hospitalização infantil, melhorando assim aspectos como a socialização, comunicação, iniciativa, brincar, deslocamento no ambiente e apatia das crianças hospitalizadas.

Segundo relatos das mães entrevistadas nos estudos analisados, a assistência da terapia ocupacional de modo geral contribui para a construção do cotidiano interrompido ou inexistente destas crianças. Esta contribuição consolida-se a partir de situações que transformam as experiências dolorosas em experiências saudáveis, tornando estas significativas para as crianças. Neste sentido há uma mudança de foco que antes se encontrava na doença para atividades cotidianas que agora propiciam prazer às crianças, fortalecendo a relação paciente-terapeuta-atividades.

A terapia ocupacional no ambiente hospitalar pode ser utilizada para prevenir e tratar os problemas que interferem no desempenho funcional da criança hospitalizada. Pensando nisso, o Terapeuta Ocupacional neste ambiente se apropria do brincar como forma de tratamento da criança, fazendo com que através da utilização do brinquedo, haja o estabelecimento de contato com o mundo externo, a recriação de situações desafiadoras, a satisfação da curiosidade da criança, além do desenvolvimento de um modo de vida pessoal que a ajude a desenvolver no ambiente hospitalar (KUDO; PIERRE, 1997 apud MELRO FILHA, 2008; MITRE; GOMES, 2006).

Dentre as possíveis estratégias que podem ser utilizadas para o enfrentamento do processo de hospitalização por parte da criança, encontra-se o brincar e a leitura, as quais são consideradas práticas do próprio momento de vida da criança hospitalizada, pois nelas as crianças descobrem, experimentam, inventam, exercitam e conferem suas habilidades. Além disso, através da utilização destes recursos, a criança estimula sua criatividade, iniciativa e autoconfiança, tornando-os fortes mecanismos para subsidiar sua troca com o meio em que se encontra inserida (FROTA et al., 2007).

Para Mitre e Gomes (2007) é através das brincadeiras que o ambiente hospitalar torna-se um ambiente mais próximo e mais possível do que o paciente vive em casa. O Terapeuta Ocupacional, nesse sentido, desvia a atenção da criança da situação de desconforto na qual ela se encontra, tornando seu momento e ambiente de internação mais prazeroso, uma vez que possibilita a continuidade do desenvolvimento global da criança.

Tal proceder beneficia não somente o desenvolvimento da criança, mas propicia a ela uma evolução no tratamento que acaba se tornando mais satisfatório. Além disso, ameniza Situações de estresse familiar e integra a equipe, os familiares e todos envolvidos no processo de hospitalização da criança.

Por este fato, acredita-se que a atuação da Terapia Ocupacional no âmbito hospitalar tem procurado manter a qualidade de vida da criança hospitalizada, uma vez que tal profissional atende as suas necessidades mais peculiares, abrangendo desde a preparação

para a internação até o momento em que a criança deixa o hospital.

Segundo Domingues e Martinez (2001), trata-se de um processo em que a intervenção efetivada através de técnicas específicas que envolvam principalmente o brincar, influencia na mudança ambiental do contexto hospitalar; afinal busca-se com esta intervenção a promoção da saúde da criança através da integração com seu próprio meio. Isso faz com que se torne relevante analisar a singularidade e perspectivas da criança, de modo a integrar em seu ambiente de internação subsídios que favoreçam suas vivências e exposição de sentimentos.

Nesse sentido, conforme salientam Frota et al. (2007), a estimulação da criança deve encorajá-la, propiciando situações adequadas à sua etapa de desenvolvimento. Por isso, deve ser explorado o ambiente, de modo a propiciar a criação de novas relações com pessoas e objetos, ampliando uma gama de experiências e habilidades da criança mesmo em processo de hospitalização.

Por este fato, verifica-se que a atuação da Terapia Ocupacional pode contribuir de maneira significativa na ação pediátrica, uma vez que auxilia na elaboração, compreensão e integração da criança frente ao processo de hospitalização, conforme analisa Melro Filha (2008).

Domingues e Martinez (2001) ressaltam, que o predomínio da utilização de brinquedos pelo Terapeuta Ocupacional torna-se um elemento relevante para o tratamento singular da criança. Os autores salientam que através do brincar efetivado pelo Terapeuta Ocupacional, a criança tem seu desenvolvimento global mantido assim como auxilia na exposição de sentimentos como anseios e medos. Pensando nesse pressuposto, reforça-se que o brincar, proporcionado pelo Terapeuta Ocupacional, constitui-se num dos aspectos mais autênticos do comportamento infantil, uma vez que é através dele que a criança inicia seu processo de autoconhecimento, vinculando seu contato com a realidade circundante e com o estabelecimento de relações com as pessoas de seu meio social (MELRO FILHA, 2008).

Segundo analisam os autores Mesquita et al. (2002), o trabalho está para o adulto assim como o brinquedo está para a criança. Diante disso, pode-se dizer que quando se subsidia o brincar para a criança, mesmo em contexto hospitalar, esta tem sua necessidade nata compreendida e sanada.

Vasconcelos, Albuquerque e Costa (2006) salientam que, a utilização do brinquedo por Terapeutas Ocupacionais embasa-se a partir do pressuposto de que a criança tem a necessidade nata de brincar. É a partir de tal necessidade que o brincar relaciona-se à qualidade de vida e humanização da criança, seja em qual ambiente esta esteja inserida.

Assim, os autores identificam que o Terapeuta Ocupacional no brincar da criança hospitalizada integra papel importante no desenvolvimento, tratamento e direcionamento de técnicas que sanem suas necessidades mais peculiares – constituídas em sua maior parte pelo desenvolvimento global e expressão de sentimentos singulares das crianças. Isso se dá pelo brincar no hospital direcionado por tal profissional, auxiliando efetivamente na conduta mais diretiva e assertiva para com estas crianças (MESQUITA et al., 2002; VASCONCELOS; ALBUQUERQUE; COSTA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão integrativa da literatura mostrou que a estimulação propiciada pelo Terapeuta Ocupacional pode influenciar diretamente no desenvolvimento da criança. A inserção de atividades lúdicas com utilização de brincadeiras/do brinquedo/do brincar no contexto hospitalar pode proporcionar às crianças internadas certos benefícios, como, por exemplo, expressão de sentimentos e de vivências, aceitação do tratamento e de intervenções, e melhora no estado emocional. A Terapia Ocupacional e a vinculação do brincar no contexto hospitalar revestem o ambiente de alegria, descontração e tranquilidade, diminuindo as angústias/frustrações vividas pelas crianças. Além disso, o brincar direcionado no hospital proporciona um ambiente mais humanizado e agradável, o que de certa forma vincula a criança ao meio social em que ela vive.

Por outro lado, analisando-se as dificuldades existentes vê-se que nem toda unidade pediátrica disponibiliza de Terapeuta Ocupacional, com o fim de estimular a recuperação de crianças por meio do brincar. Muitas vezes esta atividade é realizada por outros profissionais, como Psicólogos, Enfermeiros, Fisioterapeutas, dentre outros. Neste sentido, este trabalho aponta para a necessidade da inserção do Terapeuta Ocupacional no contexto pediátrico, para ajudar a minimizar os efeitos da hospitalização através da ludoterapia. Vale ressaltar que, a incorporação dos familiares neste processo é de fundamental importância, uma vez que a criança poderá se sentir mais tranquila e protegida por ocasião das atividades, e os responsáveis esquecerem por algum tempo o sofrimento advindo da internação do filho.

Portanto tal pesquisa tornou-se relevante, pois prima pelo melhor atendimento de crianças no contexto hospitalar, humanizando-o e tornando-o mais diretivo a partir da integração de práticas emancipadoras, tornando o atendimento mais assertivo e conciso no contexto hospitalar.

REFERÊNCIAS

- AOTA, Associação Americana de Terapia Ocupacional. 2009. Definição de terapia ocupacional, 1994. In: BARIDOTI, E. A.; BARRO, D. R. P.; PEREIRA, M. B.; SANT'ANNA, M. M. M. Definições de terapia ocupacional. São Paulo, ABRATO: 1-72.
- AZEVEDO, A. V. S. 2011. "O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica". Revista Estudos Psicologia. Campinas, v.28, n.4: 1-12.
- BATISTA, C. V. M. 2007. O lugar do brincar no hospital: o faz-de-conta. Londrina, UEL: 1-56.
- BERTO, C. E. O.; ABRÃO, J. L. F. 2009. "A importância do brincar no contexto hospitalar: percepção e compreensão da equipe de enfermagem". Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Revista de Psicologia. Assis, UNESP, v.8, n.2: 1-14.
- CARVALHO, A. M.; BEGNIS, J. G. 2006. "Brincar em unidades de atendimento pediátrico: aplicações e perspectivas". Psicologia em Estudo. Maringá, v.11, n.1: 1-13.
- CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.; DEBORTOLI, J. A. 2005. Brincar (es). Belo Horizonte, UFMG: 1-55.
- DOMINGUES, A. C. G.; MARTINEZ, C. M. S. 2001. "Hospitalização Infantil: buscando identificar e caracterizar experiências de Terapia Ocupacional com crianças internadas".

Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar. São Carlos, v.9, n.1: 16-29.

FAVERO, L.; DYNIEWICZ, A. M.; SPILLER, A. P. M.; FERNANDES, L. A. 2007. "Promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de enfermagem: relato de experiência". Revista Cogitare Enfermagem, v.12, n.4: 1-12.

FROTA, M. A.; GURGEL, A. A.; PINHEIRO, M. C. D.; MARTINS, M. C.; TAVARES, T. A. N. R. 2007. "O Lúdico como Instrumento Facilitador na humanização do cuidado de crianças hospitalizadas". Revista Cogitare Enfermagem, v.12, n.1: 69-75.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. 2004. "Revisão Sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem". Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.12, n.3: 549-556.

KAMINSKI, M.; PELLINO, T.; WISH, J. 2012. "Play and pets: the physical and emotional impact of child-life and pet therapy on hospitalized children". University of Wisconsin Hospitals and Clinics: 123-138.

KUDO, A. M.; PIERRI, S. A. 2008. Terapia ocupacional com crianças hospitalizadas. In: MELRO FILHA, S. A. A criança e o brincar: a construção do fantoche como instrumento terapêutico aplicado às crianças hospitalizadas. Revista Científica Psicologia. Alagoas: v.1, n.2: 1-16.

MELRO FILHA, S. A. 2008. "A criança e o brincar: a construção do fantoche como instrumento terapêutico aplicado às crianças hospitalizadas". Revista Científica Psicologia. Alagoas, v.1, n.2: 1-14.

MESQUITA, C. V.; FIGUEIREDO, S. P.; MANCINI, M. C.; COELHO, Z. A. C. 2002. "Efeitos da terapia ocupacional na hospitalização infantil". Revista Médica Minas Gerais, v.12, n.4: 205-209.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. 2004. "A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde". Revista Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, v.9, n.1: 12-23.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. 2002. "Brincar no hospital: câncer infantil e avaliação do enfrentamento da hospitalização". Revista Psicologia, Saúde & Doença. Lisboa, v.3, n.1: 23-41.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. 2004. "Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil". Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v.9, n.1: 19-28.

MUSSA, C.; MALERBI, F. E. K. 2008. "O impacto da atividade lúdica sobre o bem-estar de crianças hospitalizadas". Revista Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, PUC, v.10, n.2: 1-12.

NODA, T. Y. 2012. As contribuições do brincar para as crianças hospitalizadas com câncer. Maringá, UEM: 1-35.

OLIVEIRA, S. S. G.; DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, A. 2003. "O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas". Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v.16, n.1: 1-13.

PIERRI, S. A.; KUDO, A. M. 2008. Brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. In: MELRO FILHA, S. A. A criança e o brincar: a construção do fantoche como instrumento terapêutico aplicado às crianças hospitalizadas. Revista Científica Psicologia. Alagoas: v.1, n.2: 1-18.

SCHMITZ, S. M.; PICCOLI, M.; VIEIRA, C. S. 2003. "A utilização do brinquedo terapêutico na visita pré-operatória de enfermagem à criança". Revista Eletrônica Enfermagem, v.5, n.2: 35-48.

SILVÉRIO, C. A.; RUBIO, J. A. S. 2002. "Brinquedoteca hospitalar: o papel do pedagogo no desenvolvimento clínico e pedagógico de crianças hospitalizadas". Revista Eletrônica Saberes Educação. São Roque, UNINOVE, v.3, n.1: 21-36.

SOARES, M. R. Z.; BOMTEMPO, E. 2004. "A criança hospitalizada: análise de um programa de atividades preparatórias para o procedimento médico de inalação". Revista Estudos Psicologia. Campinas, v.21, n.1: 53-64.

SOUSA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. 2010. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1: 102-106.

SOUZA, B. L.; MITRE, R. M. A. 2009. "O brincar na hospitalização de crianças com paralisia cerebral". Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.25, n.2: 195-201.

SPOSITO, A. M. P.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. F. 2012. "Adaptação transcultural da escala lúdica pré-escolar de Knox – Revisada para uso da população brasileira". Revista Interação Psicológica. Curitiba, v.16, n.2: 102-115.

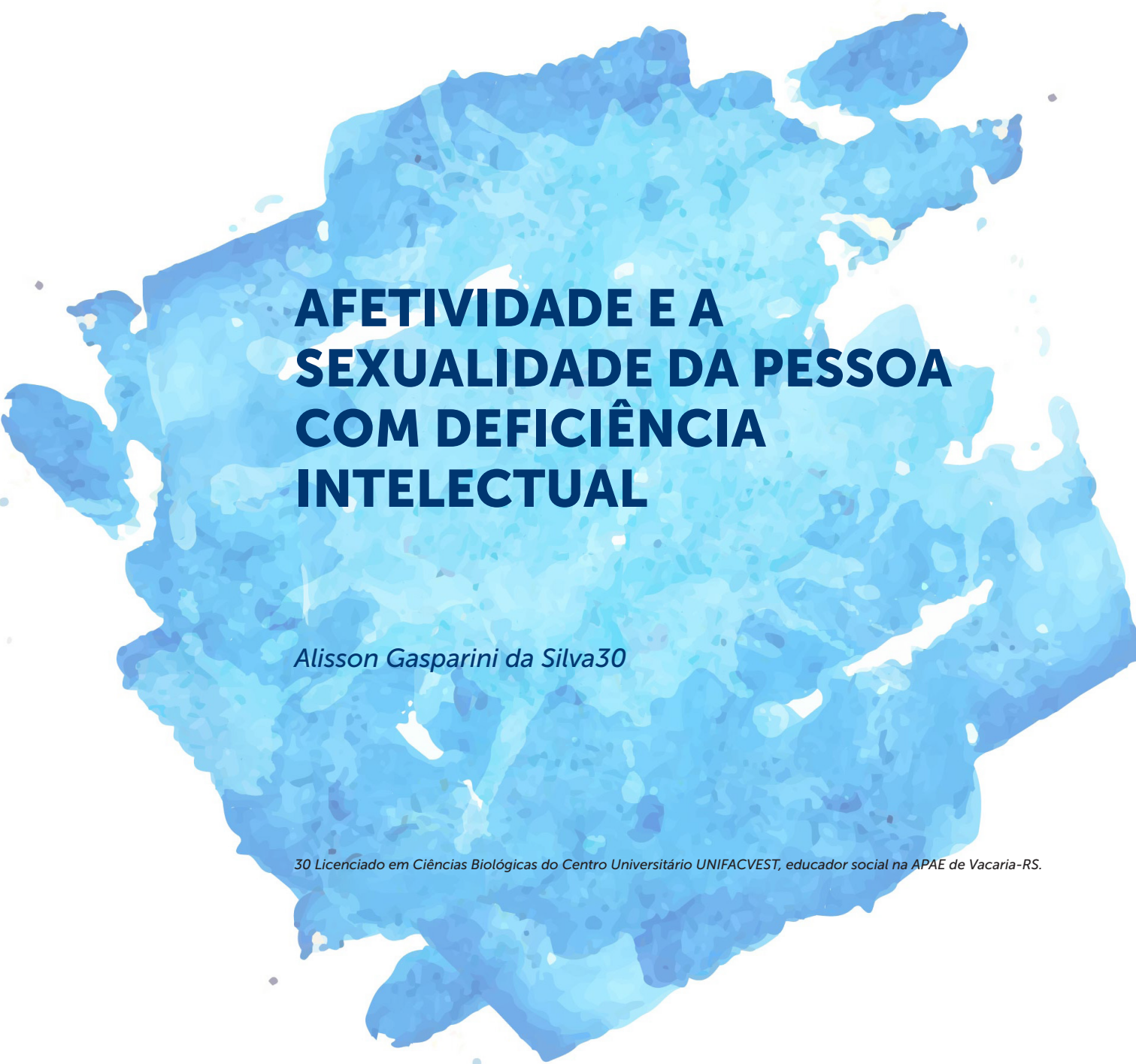
TAKATORI, M.; OSHIRO, M.; OTASHIMA, C. 2004. O hospital e a assistência em terapia ocupacional com a população infantil. In: DE CARLO, M. M. R. P.; LUZO, M. C. M. Terapia Ocupacional – Reabilitação Física e Contextos Hospitalares. São Paulo, Roca: 256-275.

WHALEY, L.; WONG, D. L. 2006. Enfermagem Pediátrica: elementos essenciais à intervenção efetiva. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 7 ed.: 1-87.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. 2005. "The integrative review: update methodology". Journal Adv. Nurse, v.52, n.5: 546-553.

VASCONCELOS, R. F. F.; ALBUQUERQUE, V. B.; COSTA, M. G. 2006. "Reflexões da clínica terapêutica ocupacional junto à criança com câncer na vigência da quimioterapia". Revista Brasileira Cancerologia, v.52, n.2:129-137.

VILLELA, F. C. B.; TONINGER, M.; LUZ, T. M. R.; VIEIRA, V. A. G. 2007. "Efeitos terapêuticos da música em uma brinquedoteca hospitalar". III Encontro de Iniciação Científica e II Encontro de Extensão Universitária - ETIC. São Paulo, UNESP, v.3, n.3: 17-29.



AFETIVIDADE E A SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

*Alisson Gasparini da Silva*³⁰

³⁰ Licenciado em Ciências Biológicas do Centro Universitário UNIFACVEST, educador social na APAE de Vacaria-RS.



AFFECTIVITY AND SEXUALITY PERSON WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

*Alisson Gasparini da Silva*³⁰

³⁰ Licenciado em Ciências Biológicas do Centro Universitário UNIFACVEST, educador social na APAE de Vacaria-RS.

RESUMO

O presente trabalho objetivamos levantar dados referentes às opiniões a respeito da afetividade e a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual e analisar as possíveis dificuldades para a implementação de programas de orientação sexual na escola de educação especial Irmão Getúlio APAE, do município de Vacaria-RS, pois falar sobre sexo, namoro, gravidez, entre outras discussões que envolvem o assunto sexualidade, é uma dificuldade enfrentada por boa parte das famílias e profissionais da educação, que ainda encaram esse tema como um grande tabu, mesmo nos dias atuais.

Objetivando investigar as concepções que os pais de jovens com Deficiência Intelectual têm sobre sexualidade e os profissionais que trabalham diretamente com esses adolescentes, foram aplicados questionários a 14 profissionais e 12 pais. Analisando os questionários, percebeu-se que todos os profissionais apresentaram-se a favor que haja um programa de orientação sexual na escola e dos 12 pais, apenas 3 são contra a ideia de se abordar o assunto sexualidade no âmbito escolar.

Quando falamos a respeito de pessoas com deficiência intelectual, esse diálogo, que deveria ser incessantemente trabalhado pelos pais, praticamente, deixa de existir dentro dos lares, escolas e instituições. Os mitos e preconceitos inibem uma orientação que deveria ser feita de maneira natural e saudável.

Palavras Chaves: Adolescentes; Escola; Orientação.

ABSTRACT

In the present study we aimed at collecting data which referred to some opinions due to the affectivity and the sexuality related to the mentally handicapped person and analyzing the possible difficulties for the implementation of sexual orientation programs at Irmão Getúlio APAE special education school located in Vacaria-RS, because talking about sex, dating, pregnancy, among other discussions which are about the topic sexuality is a difficulty lived by a great part of families and professionals of the educational area, who still face this subject as a big taboo, even in the current days.

Aiming at investigating the conceptions the mentally handicapped teenagers' parents have about sexuality and also the professionals who work directly with these teenagers, the 14 professionals and 12 parents were interviewed. Analyzing the interviews, it was possible to understand that all the professionals who were interviewed supported the sexual orientation program at school, and only 3 parents out of the 12 interviewed are against the idea of implementing the sexual orientation program at school.

When we talk about people who are mentally handicapped, this dialog, which was supposed to be incredibly worked by the parents practically doesn't exist inside the houses, schools and institutions anymore. The myths and prejudices prevent an orientation which was supposed to be done in a natural and healthy way.

Key words: Adolescents. School. Guidance.

1 INTRODUÇÃO

"A sexualidade refere-se a um conjunto de comportamentos complexos que envolvem a busca da satisfação pessoal, indo além dos aspectos biológicos e genitais. Trata-se de algo essencial para o desenvolvimento integral do ser humano" (Bastos & Deslandes,

2005).

Ainda hoje, quando se fala sobre sexualidade, a reação é de constrangimento e vergonha. Esse assunto deve ser abordado e discutido desde criança, com a finalidade de desvendar conceitos e atitudes errôneas, transmitidas de geração para geração.

Segundo Plunkett, Stacey, Neal e Sanchez (2002), a população tem atitudes variadas sobre o assunto sexualidade humana, mas quando se fala de indivíduos com deficiência intelectual, os preconceitos costumam ser intensificados.

Glat e Freitas (2007) afirmam que a sexualidade sobre os jovens com deficiência intelectual, geralmente é percebida pelos professores e pais dessas pessoas como algo genitalizado, biologizado e desprovido de prazer. Somam-se muitas dificuldades e o resultado da relação entre sexualidade e deficiência intelectual, que pode não ser positivo. Juntando-se a essa dificuldade, as inabilidades dos pais em lidar com a própria sexualidade, e o que é pior, em lidar com o fato de ter gerado um filho com deficiência.

Com o florescimento precoce da sexualidade dos alunos da escola de educação especial Irmão Getúlio APAE do município de Vacaria-RS, percebe-se que os pais, e alguns professores dão pouca, ou nenhuma importância para a abordagem da sexualidade dentro do âmbito escolar, não sendo oferecido suporte para que seja desenvolvida ação orientativa e reflexiva da temática.

Os alunos da APAE, por não receberem orientações sobre a sexualidade, acabam sendo prejudicados, surgindo então vários problemas como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras.

Faz-se necessário pensar e discutir acerca da afetividade e sexualidade da pessoa com deficiência mental, com a finalidade de contribuir, estimulando a autonomia, autoestima e responsabilidade destas pessoas para com a saúde do próprio corpo e de sua sexualidade.

Pretende-se fazer a pesquisa com intuito de verificar a opinião dos professores, psicólogos, fonodólogos, fisioterapeutas, assistente social, pais dos alunos da instituição para pessoas que apresentam deficiência intelectual, sobre esse tema, devido à dificuldade para a implementação de programas de orientação sexual, voltados a tal público.

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

Na presente pesquisa foram abordados 12 pais (denominados R1, R2, R3, R4, R5, R6, [...] R12) e 14 profissionais (denominados por P1, P2, P3, P4, P5, P6 [...] P14) que trabalham na escola de educação especial Irmão Getúlio APAE do município de Vacaria-RS.

As participações ocorreram por meio de aplicação de questionários entregues aos pais de adolescentes com deficiência intelectual e também aos profissionais da escola, sendo que a cooperação foi de caráter voluntário, assinando o termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo explicações informativas sobre a pesquisa.

2.2 Instrumentos e procedimentos

A presente pesquisa foi qualitativa, através de pesquisa-ação, sendo considerada a necessidade da conversação, observação e aplicação de questionários.

Inicialmente entrou-se em contato com a escola, com o intuito da aplicação do questionário com os profissionais da instituição e os pais.

Após o recolhimento dos questionários, houve a análise individual das respostas e ta-

bulação dos dados.

Finalmente, foi efetuado um levantamento sobre as opiniões e quais são as dificuldades encontradas para haver um programa de orientação sexual na instituição.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados, evidenciou-se uma grande dificuldade dos pais participantes nas entrevistas em abordar o tema da sexualidade com seus filhos (as), porém, são a favor que sejam orientados. Os relatos verbais abaixo ilustram tais posturas:

"Sim, sou a favor do programa de orientação sexual, porque muitos pais, muitas vezes não sabem como falar com seus filhos da maneira correta sobre sexo, podendo até mesmo confundir o filho, ou sente-se envergonhados de tratar sobre esse assunto. E a orientação da APAE é importante para o esclarecimento correto e prevenção de doenças". (R1)

"Sou a favor, porque eu como mãe, e responsável, não estou preparada para lidar com essa situação". (R2)

"Sim, sou a favor porque não sei explicar". (R3)

"Sim, eu sou a favor, porque eu que sou mãe, e é um menino, para mim fica difícil de conversar com ele". (R4)

"Sim, é uma ajuda para nós, pais com os filhos, porque não é muito fácil o assunto". (R5)

"Sim, para que eles sejam protegidos, orientados do que é certo ou errado, nos momentos de fragilidades emocionais que desperta interesse ao sexo oposto deve ser um programa diferenciado, mas que não fuja da normalidade, afinal devemos aceitar como eles são, cada caso um caso". (R6)

Observou-se, em um questionário, o quanto a percepção de uma mãe está marcada pela visão de que seu filho, em função da deficiência intelectual, é uma "eterna criança":

"Sou contra o programa, pois muitos são e sempre serão como crianças". (R7)

Observa-se que a dedicação dos pais com seus filhos com deficiência intelectual, confere uma noção de total dependência desses adolescentes.

A sexualidade é algo que está intrínseco no ser humano, faz parte da nossa saúde psicológica e biológica. A pessoa com deficiência intelectual, também sente prazer e deve ser livre para fazer suas escolhas. Muitos acreditam que as pessoas com deficiência intelectual são assexuadas, alguns pais tratam seus filhos com essa deficiência como crianças que nunca crescem e não gostam de abordar o assunto da sexualidade com os filhos (GLAT, 2007).

Glat (2005), "relatou em sua pesquisa com famílias de pessoas com deficiência intelectual que, de modo geral, os pais têm dificuldade de orientar os filhos, mesmo admitindo que seja necessário. Estudos anteriores dessa mesma autora mostraram que a orientação sexual, quando é dada, resume-se a informações fisiológicas, ignorando-se a libido e o prazer".

Esse olhar infantilizado sobre os próprios filhos manifesta o sentimento de superproteção, tão comum nessas famílias. Dessa forma, são criadas situações delicadas, pois os familiares acabam por ignorar a sexualidade de seus filhos, preterindo, então, qualquer tipo de orientação que respeite a este tema (FÉLIX, 1995; GLAT, 1992).

Muitas mães desenvolvem excesso de proteção em relação aos filhos, limitando suas possibilidades de desenvolvimento, entre elas, a sexual, além de gerar carências, inseguranças, frustrações e incompreensões em função das preocupações e dificuldades cotidianas, alia-

das à incerteza sobre a autonomia de seus filhos (MAIA; CAMOSSA, 2003; DENARI, 1997; GLAT; FREITAS, 1996; FRANÇA RIBEIRO, 1995; GLAT, 1992).

Essa atitude exclusivista promove limitações e comprometimentos nas habilidades de relacionamento e interação do jovem com deficiência intelectual com outras pessoas, podendo gerar dificuldades em se separar dos familiares, de fazer amigo e até mesmo, em se envolver afetivo-sexualmente com os demais (BASTOS; DELANDES, 2005; GLAT, 1992).

Abaixo seguem os relatos dos questionários de pais que afirmaram ser contra ao programa de orientação sexual:

"Não, porque tendo uma orientação, pode despertar neles interesse porque daí vai motivá-los". (R8)

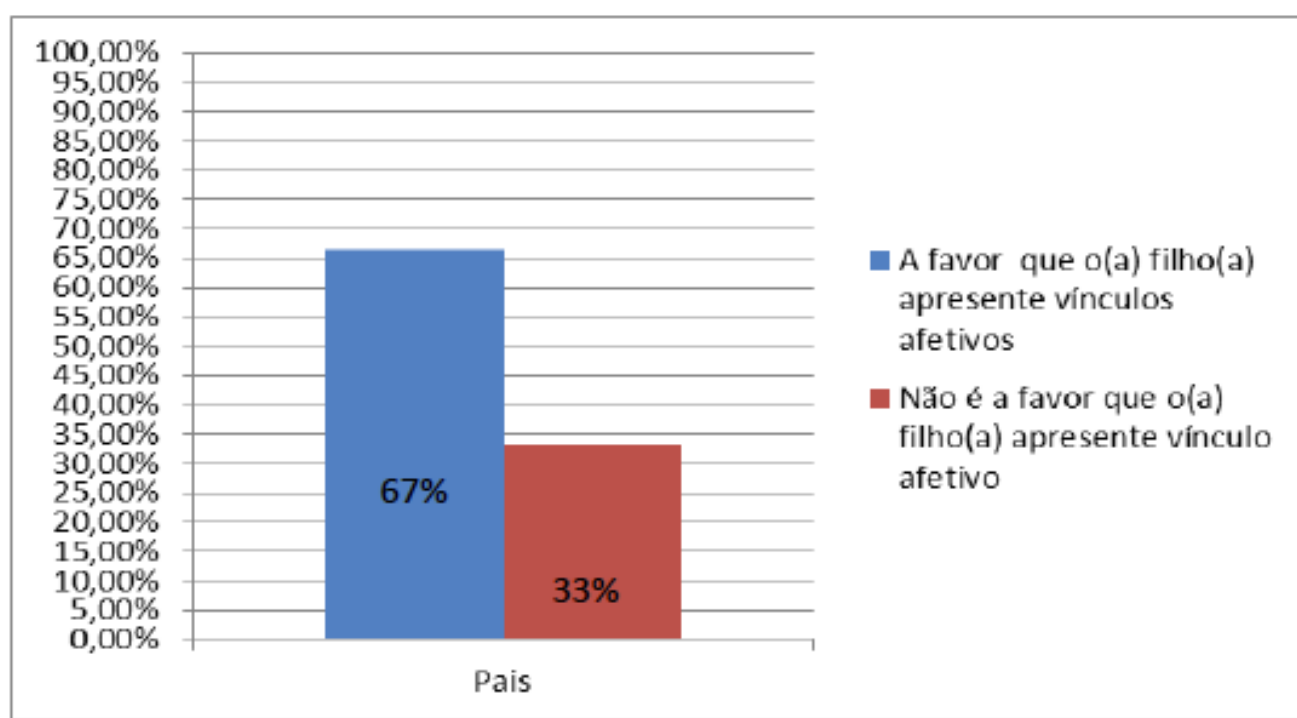
"Não! Pois nós em casa já conversamos sobre esse assunto." (R9)

Os 33% dos entrevistados relataram que não são favor que seus filhos (as) apresentem interesse ou estabeleça vínculos afetivos como paquera, namoro ou casamento, refletindo tais concepções numa educação repressora, proibitiva e/ou omissa (MAIA; CAMOSSA, 2003). Na seguinte afirmação pode ser facilmente identificada a citada postura:

"Eu gostaria que tudo continuasse como está, pois minha filha está relativamente tranquila e não se sabe o que uma relação poderia acarretar". (R10)

"Não sou a favor!" (R9)

Figura 1. Vínculos Afetivos.



Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

É notável perceber que as relações interpessoais incluindo as sexuais, são intoleradas e consideradas como problemáticas se relacionadas às limitações e incapacidades de cunho intelectual dos indivíduos com deficiência intelectual, considerando aqui os comportamentos sexuais manifestados, desde os mais simples, como abraçar, beijar, falar palavras íntimas, até os mais complexos, como se masturbar, praticar relação sexual, namorar ou casar. (GLAT; FREITAS, 1996; FRANÇA RIBEIRO, 1995; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; SPROVIE-

RI, 1993).

Nesse mundo de incompreensões, a sexualidade aparece como mais um tema de difícil assimilação. De modo geral, as pessoas não esperam que um indivíduo com dificuldades de aprendizado possa desenvolver, de maneira satisfatória, sua sexualidade. Todo o ser humano é um ser sexuado, sendo esta, uma característica “intrínseca e inerente” a todo e qualquer indivíduo (MARQUES & FORRETA, 2009), ligada, segundo Félix (1995), à aquisição de gênero e de papéis associados à nossa masculinidade ou feminilidade.

Glat (2007), em uma pesquisa realizada com pessoas portadoras de deficiência intelectual e seus pais, trouxe discussões da perspectiva dos alunos jovens e adolescentes de uma instituição de ensino que atendia alunos com diferentes tipos de deficiência. A autora observou que o contato entre esses adolescentes era restrito.

[...] de maneira geral, pessoas com deficiência mental exibem comportamentos sexuais inapropriados, ou são sexualmente inibidas ou inativas, por não lhes ter sido dada uma educação e orientação sexual adequada, ou pelo menos, a oportunidade de “aprender na vida”, como os demais (p.18)

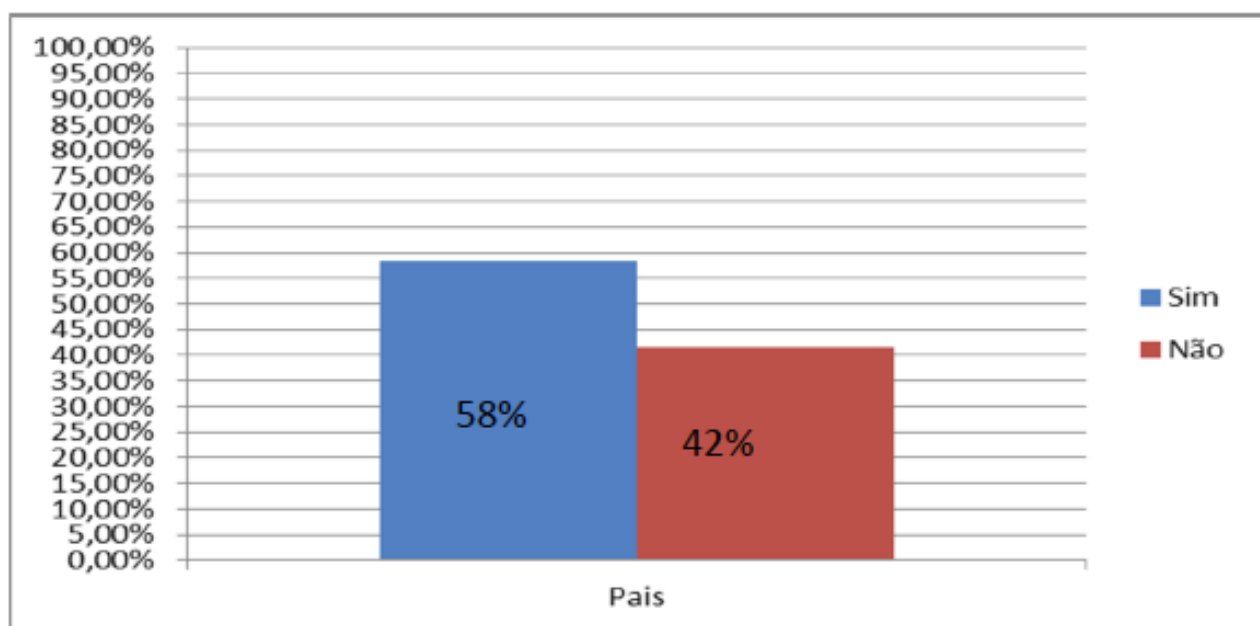
Foram observados em 58% dos relatos que informações sobre sexualidade podem despertar algum interesse por sexo que talvez não demonstrasse, caso não tivesse contato com este conhecimento:

“Sim desperta, pois o que não é visto, não é lembrado”! (R9)

“Acho que pode despertar interesse, sim. Por isso, é preciso trabalhar isso se surgirem indícios de que algo está mudando”. (R10)

“Acho que pode despertar interesse sim, mesmo não tendo conhecimento sobre o assunto”. (R8)

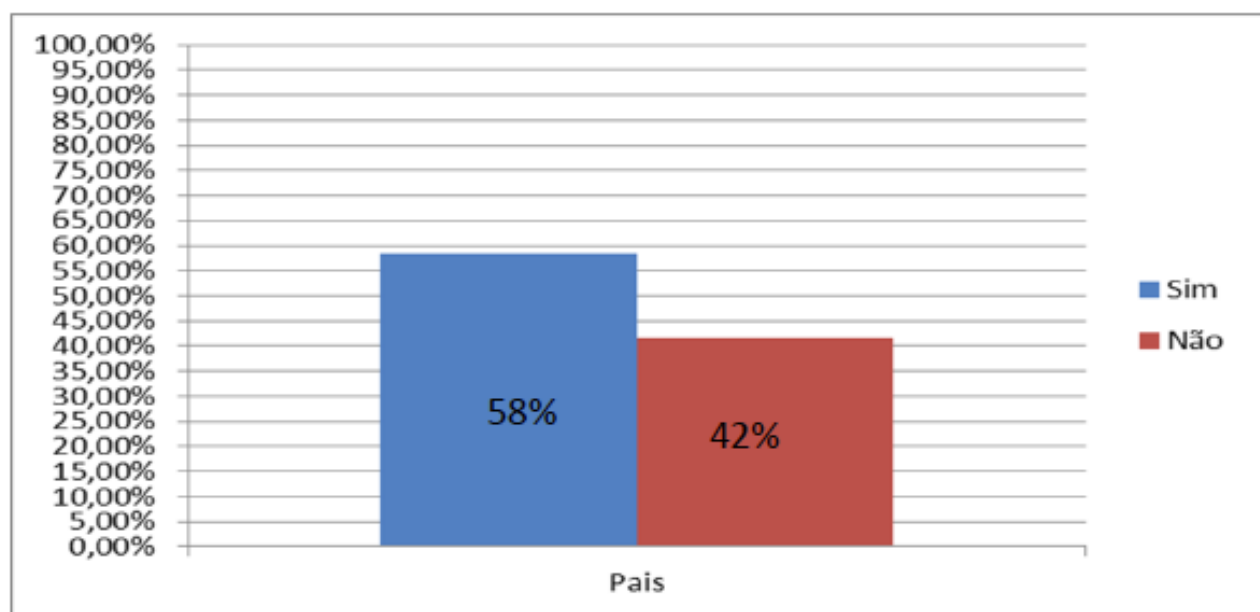
Figura 2. Se informações sobre sexualidade desperta interesse por sexo.



Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Com relação à existência de manifestações sexuais e desejos:

Figura 3. Desejos sexuais.



Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Os 42% dos pais relataram que seus filhos não demonstram desejos sexuais:

"Nunca demonstrou interesse sobre esse assunto". (R8)

"Que eu percebesse, não". (R2)

"Nunca notamos nenhuma demonstração". (R10)

"Nunca". (R5)

"Não"! (R7)

A sexualidade e as suas potenciais expressões, como o erotismo, o desejo, as relações sexuais e afetivas, revelam-se e existe em todo ser humano, tendo ele, ou não, alguma espécie de deficiência (MAIA, 2010).

Outro aspecto interessante é a concepção da responsabilidade pela educação sexual. Dos doze participantes, apenas um relatou que o dever pela educação sexual é somente da família e o demais acreditam que é dever da família e também da escola:

"Principalmente a família. Através da escola, é preciso analisar o perfil de cada aluno em conjunto com a família". (R10)

"Deve haver uma interação entre a família e a escola". (R7)

"Ambas, desde que não haja divergências ou contradições em casos especiais dos alunos". (R6)

Félix (1995) refere que a primeira comunicação afetiva e íntima da criança com deficiência mental dá-se, especialmente, com os pais e a família, uma vez que é nesse estágio que são alcançadas confiança e segurança, que lhe possibilitam estar aberta a outros contatos e relações sociais, tais como namoros, amizades e relações sexuais. Dessa forma, a evolução da sexualidade da criança está profundamente ligada às respostas dadas pelos adultos à sua curiosidade sexual, aos modelos de identificação e imitação com os quais tem contato e, ainda, à reação dos pais aos seus comportamentos sexuais.

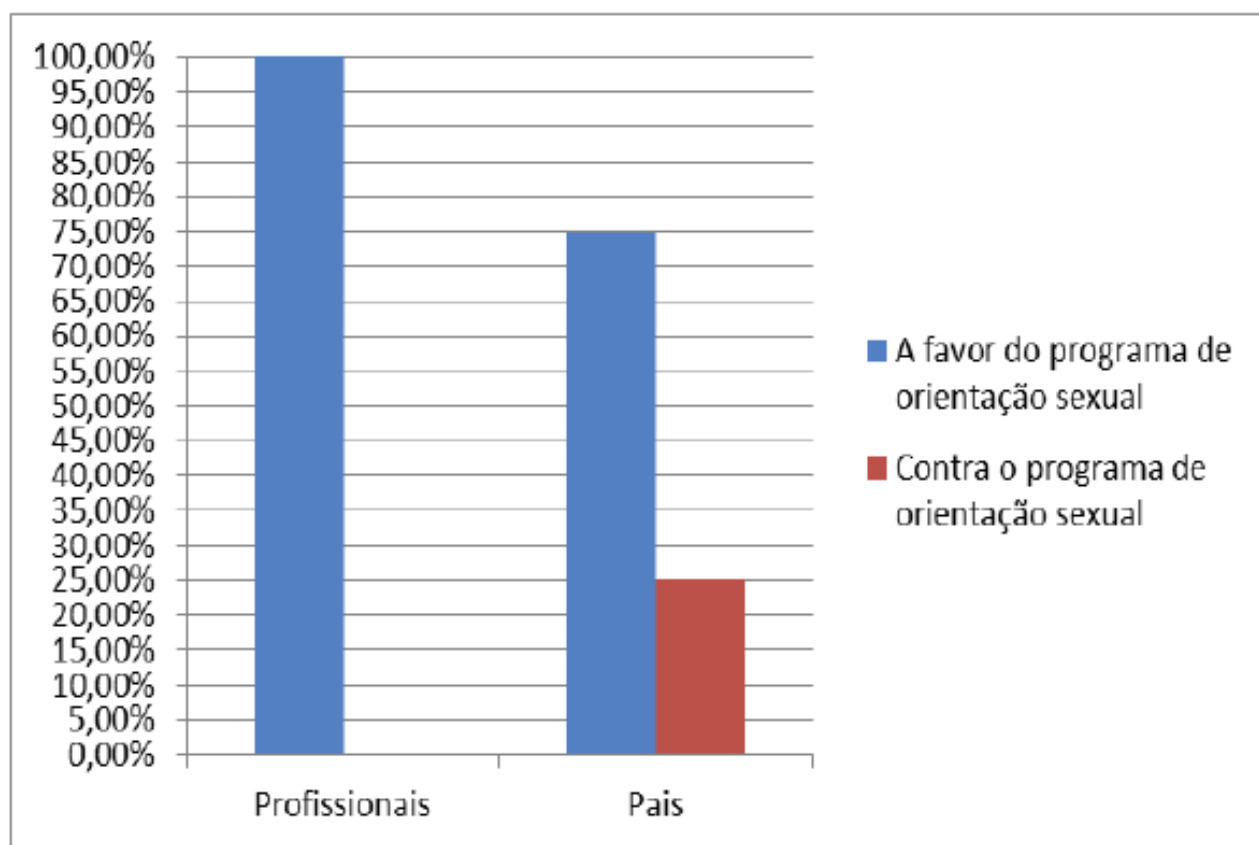
França Ribeiro (1995), em sua tese de doutorado realizou estudos acerca da implementação de programas de orientação sexual numa instituição educacional para deficientes

intelectuais. A investigação realizada foi em relação às dificuldades para a implementação de programas de orientação sexual, com base nas opiniões dos participantes sendo os professores, profissionais, atendentes e pais da instituição que participaram na pesquisa. As conclusões sinalizam para a necessidade deste tipo de intervenção englobar, além dos pais, todos os profissionais que atendem esses alunos. Mais especificamente, a participação da família em programas de orientação sexual seria imprescindível e deveria anteceder as orientações fornecidas às próprias pessoas com deficiência intelectual, para evitar resistências e boicotes ao trabalho desenvolvido na escola, para evitar que estes pais sejam surpreendidos com perguntas que os filhos irão levar para casa; para evitar conflitos entre profissionais e família, e finalmente por serem os familiares, em geral, os principais formadores de valores e crenças de seus filhos.

O ideal é que a escola e a família sejam parceiras na orientação sexual, articulando-se para evitar contradições.

Analisando as entrevistas, percebeu-se que todos os profissionais apresentaram-se a favor que tenha o programa de orientação sexual na escola e dos 12 pais, apenas 3 são contra que aborde o assunto sexualidade no âmbito escolar.

Figura 3. Programa de Orientação Sexual.



Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Com os profissionais que participaram da entrevista, em geral, todos reconheceram a importância de um programa de orientação sexual na escola, tal como ilustrado nas afirmativas a seguir:

"Sou a favor, porque o mesmo passa pela higiene e saúde que são necessárias aos nos-

sos alunos". (P1)

"Sou a favor de que o tema sexualidade seja discutido em qualquer espaço, desde que como proposta educativa, ou seja, de orientação, prevenção, proteção e a desbanalização". (P2)

"A favor, porque em grupo a pessoa terá a oportunidade de compartilhar, facilitar o conhecimento do corpo e identificar sentimentos. Aprender a entender o sistema reprodutor e os métodos de prevenção". (P3)

"Sou a favor de um programa de orientação sexual nas instituições onde os pais fossem os primeiros a receber informações, para que todos tivessem a mesma linguagem (abordagem). A intervenção profissional pode ajudar a prevenir possíveis doenças sexualmente transmitidas, gravidez, aceitar na adolescência as mudanças fisiológicas e comportamentais que ocorrem, a lidar com problemas escondidos nas famílias como: abusos, estupro, incesto, pedofilia...". (P4)

"Sou a favor, pois mesmo as pessoas com DI precisam de orientações corretas e esclarecimentos a respeito do assunto. Pois em muitas famílias, ainda devido suas DI é tratada como "tabu", fechada, os quais muitas vezes procuram informações erradas e fora do seu ambiente, causando gravidez na adolescência, e até mesmo doenças". (P5)

"A favor, pois em muitos casos os alunos não têm esta orientação em casa, devida o tema ainda ser um tabu para a sociedade, sendo que orientação sexual não é propriamente o sexo". (P6)

Destacam-se ainda as opiniões dos profissionais em relação à responsabilidade da educação sexual, se é dever da família, da escola ou ambas e todos relataram que é dever da família e também da escola:

"A responsabilidade pela educação sexual é da família e da escola em conjunto com o mesmo foco, orientar, prevenir e educar para que a sexualidade seja algo positivo que não gere conflitos, dúvidas e medos". (P4)

"Acredito que ambas, é um trabalho em equipe onde todos devem falar a mesma linguagem e o mesmo manejo". (P7)

"Ambas. Não se educa ninguém sem que os grupos sociais contribuam, cada um com sua parcela. O ser humano não é constituído de gavetas em que se abre e coloca o conhecimento. O ser humano é a soma de um todo, em que as instituições fazem parte e a soma de tudo isso resulta na formação de sua personalidade". (P8)

Para Werebe (1998), "a ação educativa da família em relação à sexualidade é a mais importante, pois envolve a formação de atitudes, opiniões e comportamentos do adolescente".

Ballan (2001), afirma que os pais necessitam de orientação e suporte de educadores sexuais para obter um entendimento claro da sexualidade de seus filhos. Para auxiliar os pais em seu papel como educadores sexuais, profissionais podem prover informações sobre o desenvolvimento sexual das crianças e propor estratégias para promover comportamentos apropriados por meio da orientação sexual.

Para Pinel (1999), a falta de informações relacionadas à educação sexual pode levar a problemas de interação social e de construção de uma identidade social, o que pode repercutir em entraves emocionais e carências afetivas que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento de uma autoimagem distorcida, além de crenças e de expectativas falsas.

Aos professores e técnicos que trabalham com a pessoa com deficiência mental, cabe

o papel de gerir a “gama de sentimentos e emoções manifestos nas relações interpessoais destes jovens e de esbater as enormes barreiras que se interpõem no caminho da realização afetivo-sexual desta população” (MARTINS, 1995, p. 119). No entanto, grande parte dos professores não se sente preparado para a abordagem de temas relacionados à sexualidade, devido ao desprovimento desse tema na sua formação, o que pode favorecer “(...) la reproducción de concepciones estereotipadas y hasta discriminatorias. Este vacío lesiona la confianza de los y las docentes para afrontar su tarea apropiadamente” (ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, 2010, p. 21).

A abordagem da sexualidade desperta, assim, necessidades específicas de formação e, infelizmente, essa formação ainda não advém dos programas de formação inicial. É necessário que o educador se capacite continuamente para a abordagem desse tema, devendo, por isso,

[...] confrontar-se com as suas ideias e com a sua conduta sobre a sexualidade, determinar as suas próprias convicções e normas nesta matéria e assumir a sua própria história sexual, porque esta será a base do conteúdo e da atitude com que vai transmitir ao educando as informações neste campo (AMOR PAN 1997, p. 358 citado por MARQUES, 2009, p. 76).

De acordo com França Ribeiro (2000), a educação sexual é o processo pelo qual uma pessoa aprende sobre sexualidade ao longo da vida.

Para Aranha e Maia (2005), o tema da sexualidade, em diferentes contextos educacionais, vem sendo debatido bastante. Porém, na área da educação especial, as propostas de intervenção em relação à sexualidade parecem excessivamente limitadas, ainda há pouca discussão sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, tanto no ambiente do ensino especial quanto do ensino comum.

A educação sexual de acordo com Melo (2007), apesar de estar contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como parte integrante dos temas transversais, parece ainda não encontrar uma efetiva concretização no espaço escolar.

Denari (2002) reforça esta ideia advertindo que um grande erro observado nos programas de orientação consiste na estruturação de um plano de ensino voltado para o aspecto biológico do tema sexualidade, não se vê preocupação em orientar as pessoas com deficiência a partir de suas próprias vivências, necessidades e curiosidades. Assim como os conteúdos pedagógicos, a sexualidade também deve ser ensinada partindo das especificidades de cada pessoa.

Por este motivo, os profissionais que trabalham com esta clientela e, neste caso, não podem excluir aqueles que compõem as instituições educacionais, devem trabalhar dentro de uma concepção humanista preocupando-se com a qualidade de vida e com o significado que a deficiência tem para o próprio indivíduo e para a família (PAN, 2003). Gauderer (1996) aborda sobre a importância da liberdade que deve ser oferecida às pessoas com deficiência intelectual para conhecer o próprio corpo, descobrir o prazer, expressar suas curiosidades e fazer questionamentos, sentindo-se respeitadas e acolhidas, sem inibições e reprimendas.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto que, as revelações sexuais das pessoas deficientes intelectuais são

vistas por alguns pais e a sociedade, como inaceitáveis, existindo ainda a crença de que os deficientes intelectuais são seres assexuados. Tal mitologia surge pelo fato de não se acreditar que eles possam ter as capacidades e os mesmo desejos dos não deficientes nessa área. Porém eles necessitam de maior ajuda para entender as modificações no decorrer da puberdade e adolescência, bem como as emoções que as acompanham.

Conforme o resultado dos questionários, ficou evidente em relação à pesquisa citada e por observações realizadas junto a esta instituição que, carece de informações claras em relação ao assunto de orientação sexual. As pessoas com deficiência intelectual, mais até do que os adolescentes não deficientes, precisam de orientação neste sentido, para poderem adquirir complexas habilitações sociais, e um relacionamento interpessoal mais satisfatório.

Isso reforça o entendimento de que é urgente e necessário que sejam oferecidas práticas e propostas de orientação sexual nos currículos educacionais junto à população especial. A questão que se coloca diante desta perspectiva é de que se alguns profissionais e pais não sabem como intervir a respeito da orientação sexual, portanto se lhes fossem dadas maiores informações sentir-se-iam mais seguros, tranquilos e conseguiriam agir de forma correta em determinadas situações. A princípio, o complemento das informações poderá causar, sem dúvida, melhores possibilidades de atuação satisfatória de pais e profissionais que interagem diretamente com estes jovens com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P.P[et al], Sexualidade e deficiência intelectual: Um curso de capacitação para pais. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/PA/pdf/?dd1=4531> Acessado em: 19/10/2016

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. [S.l.: s.n.]. Disponível em <<http://awid-org.sitepreview.ca/esl/Mujeres-en-Accion/Nuevos-Recursos/Informe-del-RelatorEspecial-de-las-Naciones-Unidas-sobre-el-derecho-a-la-educacion-Nota-del-SecretarioGeneral>> Acessado em: 20/11/2016

AMOR PAN, J.R. (1997). Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Disponível em: < <http://www.casadellibro.com/libro-afectividad-y-sexualidad-en-la-persona-con-deficiencia-mental-2-ed/9788484680017/1120238>> Acesso em: 21/11/2016

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H;(1993). Deficiência mental, família e sexualidade. São Paulo: Memnon. Vol 1. (Série Ouro).

BALLAN, M. (2001). Parents as sexuality educators for their children with developmental disabilities. SIECUS REPORT, 29(3), 14-19.

BASTOS, O.M & Deslandes, S. F. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000200017> Acessado em: 20/11/2016

DENARI, F. E. (2002). Sexualidade & deficiência mental: reflexões sobre conceitos. Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em: < http://www.abpee.net/homepage-abpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero1pdf/2denari.pdf> Acessado em:22/11/2016

DENARI, F.(1997). O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera. Tese

(Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Félix, I., & Marques, A. (1995). E nós...somos diferentes? Sexualidade e educação sexual na deficiência mental. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.

FRANÇA RIBEIRO, H. C (1995). Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANÇA RIBEIRO, H. C. da. (2000). Sexualidade e escola: Encontros e desencontros. In E. J. Manzine (Org.). Educação especial: Temas atuais (pp. 85-114). Marília: UNESP/Marília Publicações.

MARQUES, António & FORRETA. Educação Sexual: Conceito, objectivos e estratégias. In: MARQUES, António (Org.). Ser Mais. Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental. Lisboa: APF, 2009. pp. 45-48.

GLAT, R. & FREITAS, R.C. (2007). Sexualidade e deficiência mental. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1540>>. Acessado em: 21/11/2016

GAUDERER, E. Christian(1996). Sexo e sexualidade da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos. Disponível em: < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nex-tAction=lnk&exprSearch=274970&indexSearch=ID>> Acessado em: 22/11/2016

GLAT, R. Desarrollo psicosocial y sexualidad de jóvenes portadores de deficiencias. In: CASTILLA, M.E.; FRESQUET, A.; GZARA, M.A. (Ed.). Construir- desconstruir- reconstruir. V, II. Educacion Especial: outras miradas.Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, 2005.

GLAT, R. (1992). A sexualidade da pessoa com deficiência mental. Revista Brasileira de Educação Especial.

GLAT, R.; FREITAS, R. C.(1996). Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. In: GLAT, R; FREITAS, R. C. Questões atuais em Educação Especial, Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 2.

MAIA, A.C.B.; CAMOSSA, D. A. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. Paidéia, Ribeirão Preto, v.12, n.24.

MARTINS, T. G.(2005); A Sexualidade da Criança com Deficiência Mental: Implicações no Meio Familiar, Repercussões no Ambiente Escolar.

Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/A%20SEXUALIDADE%20DA%20CRIANCA%20COM%20DEFICIENCIA%20MENTAL%20-%20IMPLICACOES%20NO%20MEIO%20FAMILIAR%20REPERCUSSOES%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20.pdf> Acessado em: 20/11/2016

MAIA, A.C.B;(2010). Sexualidade e educação especial. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf> Acessado em: 21/11/2016

MATTOS, PATRÍCIA [et al], Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300008> Acessado em: 25/11/2016

MARTINS. L. A.R. [et al]; (2006) Inclusão: Compartilhando saberes. RJ: Editora Vozes.

MAIA, A. C. B., & Aranha, M. S. F. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola. *Interação em Psicologia*, 9(1), 103-116.

MOURA, E. S. [et al], Educação Inclusiva: Sexualidade e Deficiência Intelectual.

Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/educacao%20inclusiva%20sexualidade%20e%20deficiencia%20intelectual.pdf> Acessado em: 20/10/2016

Plunkett, S. W., Stacey, L., Neal, R. A., & Sanchez, M. G. (2002). An evaluation of a community-based sexuality education program for individuals with developmental disabilities. *Electronic Journal of Human Sexuality*,

Disponível em: <<http://www.ejhs.org/volume5/plunkett/titlepage.html>>

Acessado em: 21/11/2016

PAN, José Ramón Amor (2003): Educação sexual para pessoas com síndrome de Down: propostas de orientação. Disponível em: <http://www.down21.org/?option=com_content&view=article&id=1795%253Asexualidade&catid=315%253ABrasil&Itemid=2268&limitstart=1> Acessado em: 22/11/2016

PINEL, Arlete. A restauração da Vênus de milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa deficiente. In: RIBEIRO, Marcos. (Org.). Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999. p.307-325.

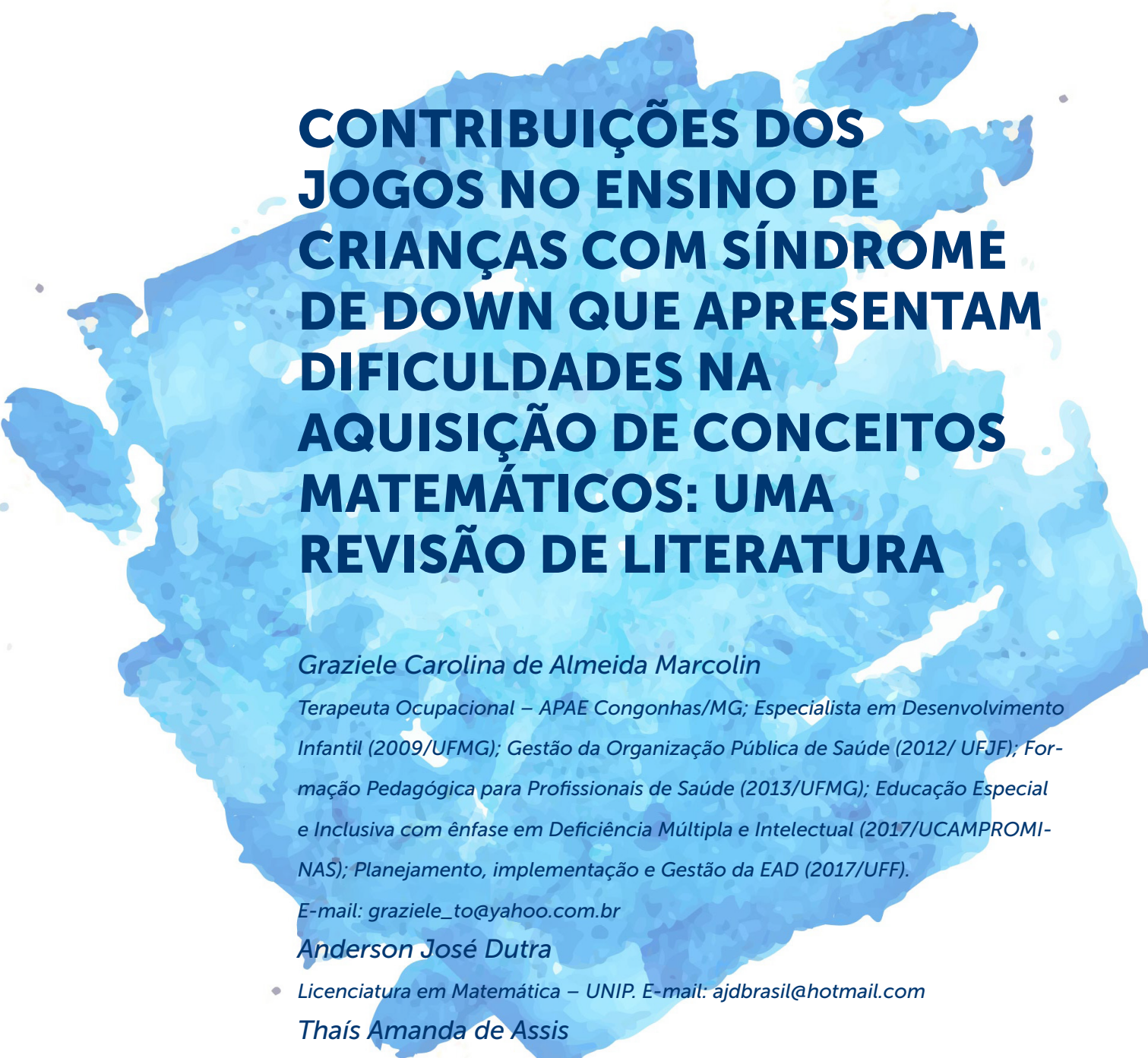
PINHO, J. [et al], Educação sexual da pessoa com deficiência mental: Uma revisão bibliográfica. Disponível em: < http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/educacao_sexual.pdf> Acessado em: 16/09/2016

SODELLI, F. (2013). Cartilha de orientação sobre sexualidade e deficiência intelectual. Instituto Mara Gabrilli. Disponível em:

<http://www.feapaesp.org.br/material_download/321_Cartilha%20-%20Sexualidade.pdf> Acessado em: 22/11/2016

SILVA, D.M.[et al], Sexualidade e a pessoa com deficiência intelectual: Direitos e escolhas socialmente construídos. Disponível em: < http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/46-silva_et_al.pdf> Acessado em: 15/10/2016

WEREBE, M. J. G.;(1998). Sexualidade, Política, Educação. 1998.



CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF).

E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Anderson José Dutra

- *Licenciatura em Matemática – UNIP. E-mail: ajdbrasil@hotmail.com*

Thaís Amanda de Assis

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

RESUMO

Atualmente, as dificuldades de aprendizagem encontram-se aparentes no cenário educacional. Este fato tem feito com que estratégias de ensino sejam lançadas a fim de melhor orientar o processo de aquisição de conhecimentos. Os jogos, principalmente voltados a conceitos matemáticos, têm sido utilizados a fim de sanar as possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno com Síndrome de Down que padece de dificuldades no processo de aquisição do conhecimento. Diante desse pressuposto, o objetivo do estudo é verificar quais as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos. A metodologia utilizada foi de revisão de literatura, com base qualitativo-descritiva, utilizando-se artigos atuais a fim de subsidiar o processo de análise de tal temática. Os artigos selecionados encontravam-se nas bases de dados Lilacs e Scielo e auxiliaram na construção de categorias temáticas para a melhor orientação e abordagem do assunto. Nesse sentido, as conclusões do estudo demonstram que os jogos, utilizados principalmente no ensino da matemática, podem favorecer a aquisição diferenciada de conhecimentos de crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que trabalham com elementos matemáticos que abordam diretamente os conceitos envolvidos a integração de números e cálculos no ambiente escolar. Assim, vê-se que tal pesquisa torna-se importante, pois pode auxiliar na construção de estratégias que viabilizem de maneira mais sistemática o processo de ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Down que apresenta dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar. Contudo, novos estudos, principalmente os realizados a campo devem ser efetivados a fim de subsidiar uma análise mais empírica do tema analisado na presente pesquisa.

Palavras-Chave: Educação; Matemática; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

Segundo os autores Moura e Viamonte (2009), a disciplina de matemática é visualizada como um “monstro” pela maior parte dos alunos. Isso possivelmente se dá pela maneira como esta é apresentada e aplicada no contexto escolar.

Normalmente no contexto de diferentes escolas, os alunos se deparam com o ensino tradicional da disciplina, onde o próprio professor elege o material que acredita ser o mais pertinente para o ensino de cada série. No entanto, o ensino tradicional não faz com que os alunos se sintam motivados, fazendo com que a aquisição dos diferentes conceitos correlatos desta disciplina, sejam prejudicados (MOURA; VIAMONTE, 2009).

Conforme análise dos autores Godoy e Menegazzi (2011), desde os últimos anos, estudos concernentes às diferentes aplicabilidades no ensino em matemática foram efetivados, tornando o aluno não apenas “um depósito de conteúdos”, mas um construtor diferenciado do conhecimento.

Diante desse pressuposto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de saber quais as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos no ensino de matemática para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Para tanto, a análise de técnicas deve ser efetivada para co-

nhecimento de novas estratégias de ensino no processo de aprendizado deste aluno.

Tão logo, tem-se por pergunta norteadora do estudo: “Quais as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos no ensino de matemática para crianças com síndrome de down?”.

Assim, a presente pesquisa busca identificar e compreender este tipo de estratégia de ensino, verificando as contribuições que podem advir do direcionamento de conteúdos efetivados por meio de jogos no contexto escolar.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Abreu (2012); Araguaia (2012); Balduino, Schettino e Castelano (2014); Cabral e Moretti (2006); Camargo (2013); Domingos e Gobbi (2007); Ferreira (2014); Fonseca (2014); Godoy e Menegazzi (2011); Lima e Oliveira (2012); Martins (2007); Motta (2009); Moura e Viamonte (2009); Oliveira e Oliveira (2013); Pereira e Tacca (2010); Pereira (2012); Pinto e Tavares (2010); Silva e Kodama (2004); Ulbra (2008); Valente (2011).

OBJETIVOS

Verificar quais as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos.

METODOLOGIA

O estudo é uma revisão de literatura, de base qualitativa-descritiva, que analisa as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos no ensino da matemática para crianças com Síndrome de Down no contexto escolar.

Inicialmente houve a seleção dos estudos (artigos) que comporiam o constructo desta pesquisa. Esta seleção se deu por meio da busca de artigos validados cientificamente nas bases de dados Lilacs e Scielo, a qual foi procedida por meio da utilização simples e combinada dos descritores desta pesquisa, sendo eles: “Jogos”; “Matemática”; “Síndrome de Down”; “Contribuições”.

A busca realizada gerou a apresentação de 53 artigos, os quais foram lidos para que fossem separados aqueles que não condissessem com a pesquisa. No entanto, no processo de seleção, foram respeitados os seguintes critérios de inclusão dos estudos: pertinência ao assunto; viabilidade em conseguir o artigo na íntegra; se encontrar em português ou em inglês; ter data de publicação superior a 2005. Assim, seguindo-se os critérios de inclusão, chegou-se a um número de 13 artigos. Tão logo, após a seleção dos materiais, houve a leitura crítica e diretiva do tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme análise de Pereira e Tacca (2010), a utilização de jogos no contexto de matemática é vista como uma estratégia significativa para o ensino do aluno, seja ele especial ou não. A integração de tais alternativas aumenta a motivação do aluno para a aprendizagem, fazendo com que o mesmo explore aspectos como a concentração, raciocínio lógico e o senso cooperativo, elementos que propiciam a efetiva interação do aluno com

os demais.

Godoy e Menegazzi (2011, p.607) afirmam que “a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se com lentidão e penetrou, tardiamente, no universo escolar, sendo sistematizada com atraso. No entanto, introduziu transformações decisivas, materializando a ideia de aprender, divertindo-se”.

Tão logo, o aprendizado propiciado por meio de atividades diferenciadas, consideradas em meio a crianças, divertidas, tem se tornado um subsídio significativo para a aquisição de conhecimentos e conceitos matemáticos.

Domingos e Gobbi (2007) salientam que a utilização de jogos no ensino representa uma mudança de paradigmas envoltos ao trabalho do professor, o qual pode ser diferenciado para favorecer o conhecimento.

Não obstante, é correto afirmar que a Síndrome de Down é hoje um problema real que se encontra no contexto escolar, padecendo de estratégias que fomentem o aprendizado deste tipo de aluno. Isso pode ocorrer em diversas disciplinas, mas a que o estudo aborda na pesquisa são as aquisições conceituais e de conhecimento acerca de aspectos matemáticos (DOMINGOS; GOBBI, 2007; CABRAL; MORETTI, 2006).

Nesse contexto, o professor passa a ser mais que um comunicador do conhecimento, tornando-se também um observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem.

Desse modo, no processo de construção do saber do aluno, seja ele considerado normal ou especial, o professor irá conduzir, através dos jogos, as descobertas conceituais em matemática. Assim, a construção do conhecimento é fomentado e a retenção de conceitos matemáticos torna-se passível.

Diante desse pressuposto, um estudo voltado a tal temática torna-se relevante, uma vez que pode favorecer e melhorar estratégias de ensino que orientem a aquisição de saberes em matemática.

O Ensino tradicional em Matemática

Com vistas ao ensino tradicional em matemática, Moura e Viamonte (2009) analisam que o ensino tradicional normalmente é aplicado nas escolas brasileiras, alocando o aluno num contexto em que o mesmo se expõe continuamente, uma vez que o ensino se dá pela escrita do professor no quadro negro daquilo que acredita este ser de relevância para conhecimento em sua área.

O aluno, por sua vez, procede cópias do quadro em seu caderno, perfazendo após um tempo exercícios que foram aplicados sob um modelo comum em que a solução é considerada como única. Esse tipo de ensino é conhecido como empirismo, o qual é considerado uma doutrina de conhecimento que teve sua origem no domínio sensorial e na experiência do outro (MOURA; VIAMONTE, 2009).

Balduino, Schettino e Castelano (2014) salientam que tal teoria considera que a mente do aluno não contém nada, sendo apenas uma processante receptiva de conhecimento, ou seja, é um elemento consideravelmente passivo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os autores acreditam que tais conhecimentos acabam virando objeto enquanto o aluno torna-se um agente passivo de recebimento de tais informações.

Nesse sentido, os autores afirmam que existem três tipos de processamento de dados no ser humano, sendo que tanto a informação, quanto o conhecimento e saber, apesar de

serem distintos, interrelacionam-se, compreendendo as diversas diferenças concernente ao processo de aquisição de saberes, permitindo que o educando compreenda melhor as diferentes concepções de ensino/aprendizagem, ajudando a ser identificados os diversos problemas pedagógicos que podem coexistir (BALDUINO; SCHETTINO; CASTELANO, 2014).

Moura e Viamonte (2009) salientam que a informação é considerada um elemento que encontra-se vinculado ao mundo objetivo, ou seja, encontra-se em um mundo exterior ao mundo do indivíduo. Esta é considerada um dado compreensível, agregando aporte de qualquer natureza ou semântica.

O conhecimento, por sua vez, é considerado algo pessoal, ou seja, é um elemento subjetivo e não lingüístico, sendo este elemento resultante de uma experiência pessoal do próprio indivíduo, o qual agrega valores em conjunto com as informações. Tal elemento surge do processamento de experiências e atividades individuais, o qual apresenta correlatividade com o objeto de conhecimento. Assim, pode-se afirmar que o conhecimento nada mais é que o tratamento efetivado à informação pelo próprio indivíduo (MOURA; VIAMONTE, 2009).

Não obstante, os autores citados acima ainda salientam que já o saber compreende um processamento da informação, assim como um conhecimento sob aspecto social. Este é um elemento resultante da produção humana, o qual acredita que o saber é um conjunto de informações e conhecimentos tratados por meio de processos de produção coletivas, os quais são organizados e distribuídos de maneiras diferenciadas.

Por sua vez, Lima e Oliveira (2012) analisam que um dos papéis mais fundamentais da educação escolar é proceder a propagação do saber, ou seja, assegurar cultura ao indivíduo. Esta cultura normalmente é organizada na própria escola por meio de disciplinas, cabendo a cada professor executar uma ligação empírica entre o aluno e a cultura. O professor é visto como um facilitador na apropriação do aluno com vista ao processamento do saber.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino tradicional é o mecanismo que acentua a transmissão dos diferentes conhecimentos, os quais encontram-se já construídos e estruturados pelo professor. Assim, basta que o mesmo tenha domínio dos conteúdos, ensinando-os, ou seja, repassando os mesmos de maneira específica e bem estruturada, evitando falhas no processo de aprendizagem.

Balduino, Schettino e Castelano (2014) verificam que, em alguns casos o aluno apresenta pouca atenção, assim como capacidade e interesse, e por ser o ensino em matemática tradicionalmente pautado em formas e algoritmos, cria-se a ideia de que este processamento é um padrão para aquisição de conhecimentos concernentes a esta disciplina.

Entretanto, no contexto escolar é visível a preocupação com vistas à quantidade de conteúdos a serem trabalhados. No pensamento de muitos professores, o aluno só aprende quando repete diversas vezes diferentes exercícios. Isso faz com que a quantidade de materiais seja prioridade na matemática no ensino tradicional e não a aprendizagem do aluno propriamente dita.

Cabral (2006, p.12) reforça dizendo que:

Nesta concepção de ensino, em nenhum momento durante o processo de ensino/aprendizagem são criadas situações em que o aluno precisa ser criativo ou onde ele esteja motivado a solucionar um problema. Normalmente, a matemática aplicada nas escolas

não oferece ao aluno a oportunidade de se expressar e participar do processo de construção do conhecimento, o exclui de uma possível aplicabilidade destes conteúdos em sua vida fora da escola.

Assim, é possível dizer que a complexidade correlata as relações econômicas, assim como as relações sociais, são elementos que tornam-se consequência do saber. Tal fator faz com que haja o melhor gerenciamento do saber, tornando este cada vez mais um processo de conhecimento e dominação.

Balduino, Schettino e Castelano (2014) salientam que, atualmente, com os saberes mais universalizados, o contexto do poder e do sucesso não encontram-se mais relacionados ao conhecimento em si, mas a seleção de informações deve ser procedida de maneira útil, concretizando os objetivos individuais a serem alcançados pelos alunos. Assim, o conhecimento não deve ser repensado, mas sim como se dá o processamento do mesmo.

Os jogos no ensino

No âmbito da educação em matemática, existem muitas ações que são apresentada sob aspectos isolados, as quais interferem diretamente no processo de aprendizagem. Diversas discussões tem mostrado que o ensino em matemática padece de contribuições específicas concernentes a outras áreas de conhecimento. Este processamento pode se dar por meio da atuação da psicologia, terapia ocupacional, assim como pela antropologia, elementos estes que auxiliam no processo de discussão da educação, mostrando-se a necessidade de haver reflexões diversas sobre novas propostas de ensino (GODOY; MENEGAZZI, 2011).

Os autores citados acima mencionam que o ensino em matemática pode ser trabalhado sob diferentes conceitos, não mais utilizando-se do ensino tradicional como base para o processamento do conhecimento. Novas propostas metodológicas têm sido lançadas com a finalidade de resolver a modelagem desta disciplina. O uso de jogos matemáticos tem procurado fazer com que o aluno deixe apenas de ser um receptor, tornando-o um ator ativo no processo de aprendizagem, fazendo com que o mesmo interaja e participe do próprio processo de construção do conhecimento.

A análise de novos elementos incorporados ao ensino de matemática não pode deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem. Sendo assim, o jogo aparece dentro de um amplo cenário que procura apresentar a educação matemática, em bases cada vez mais científicas. Acredito que deve ser neste cenário que devemos trabalhar para não cometermos erros grosseiros como os cometidos na recente história da matemática (CABRAL, 2006, p.14).

Nesse sentido, o aporte de conhecimento procedido por meio dos jogos recebe contribuições em suas propostas de teóricos como Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, dentre outros, acerca do ensino de matemática. Assim, o raciocínio encontra-se relacionado ao processamento do aprendizado por meio do jogo, o qual pode ser amplamente utilizado no contexto de sala de aula.

Desse modo, os autores Balduino, Schettino e Castelano (2014) verificam que o surgimento de novas concepções sobre como ocorre o processamento do aprendizado tem possibilitado uma nova visualização acerca da integração dos jogos como estímulo para esse processo.

O jogo, principalmente na educação em matemática agrega um caráter “provocador”, uma vez que orienta o processo de aprendizagem. O aluno, quando colocado diante de situações lúdicas, normalmente apreende a estrutura lógica da brincadeira, recebendo e normalmente fixando estruturas matemáticas correlatas ao processo (BALDUINO; SCHETTINO; CASTELANO, 2014).

Não obstante, Cabral (2006) verifica que o jogo pode ser utilizado como conteúdo assumido no processo de ensino/aprendizagem, favorecendo habilidades de resolução de problemas, assim como possibilitando diferentes visualizações e oportunidades por parte do aluno. Isso se dá por meio do desenvolvimento de habilidades que encontram-se pautadas em planos de ação, tendo tal processamento tem por finalidade alcançar determinados objetivos por meio da execução de jogadas de acordo com esse plano.

Dessa forma, o jogo torna-se um elemento que aproxima a matemática do aluno, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas no mesmo, permitindo que se trabalhe conteúdos culturais diversos que seja inerentes ao próprio jogo.

O jogo como atividade

O jogo atualmente já pode ser visualizado como um mecanismo de ensino, uma vez que o lúdico tem sido utilizado como material de aprendizagem, o que propicia a realização de atividades diferenciadas. Cabral (2006) afirma que Perelman foi um dos grandes precursores do uso do jogo como ensino em matemática, utilizando-o como uma possibilidade de se efetivar a exploração de diversos conceitos, colocando-os para o aluno de maneira lúdica.

Os quebra-cabeças, quadrados mágicos, problemas-desafios, dentre outros jogos, enquadram-se hoje em dia como jogos lúdicos que lidam com diferentes conceitos. Existem ainda livros paradidáticos, os quais eram utilizados com a finalidade não apenas didática, mas também lúdica no ensino-aprendizagem em matemática. Por este fato, elementos diferenciados que orientam o constructo de saberes em matemática, devem ser vistos de maneira lúdica, mas séria e direcionada, proporcionando o aprendizado de conceitos diversos de maneira mais prazerosa (BALDUINO; SCHETTINO; CASTELANO, 2014).

Pereira (2012) ao analisar o papel do jogo na educação salienta inúmeras dúvidas concernentes ao uso do jogos como elementos pedagógicos. Pensando nisso, a utilização do jogo como material concreto de subsídio à tarefa docente, tem feito com que muitos educadores se utilizem de diferentes experiências como o geoplano, material dourado, régua de cruzeiro, blobs lógicos, ábacos, sólidos geométricos, quadros de frações equivalentes, dentre outros elementos, como elementos de subsídio do constructo em matemática.

Cabral (2006, p.17) afirma que:

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação a aprendizagem de conceitos e noções, ou mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. Dessa maneira o brinquedo e material pedagógico são diferenciados, fundamentando-se na natureza dos objetos da ação educativa.

Nesse contexto, o jogo permite a manifestação do imaginário da criança, os quais são apresentados por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, mas com função pedagógica. Esse processamento auxilia no desenvolvimento integral da criança, assim como permite que o jogo torne-se elemento fundamental no contexto da escola, respeitando o processo construtivo em consonância com a natureza do ato lúdico que este envolve.

Nesse sentido Pereira (2012) afirma que a dúvida concernente a se saber se o jogo apresenta ou não fundamento didático/educativo é o que orienta seu uso por cada educador, fazendo que o mesmo seja organizado no ensino de maneira a agregar conhecimentos por meio da integração de situações de ensino que oportunizem o aprendizado em matemática.

A busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas vividas no jogo estão em acordo com pressupostos teóricos construtivistas, que asseguram ser necessário a promoção de situações de ensino que permitam colocar o aluno diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados. Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de uma maneira que estimule a auto estruturação do aluno, desta maneira, é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor, que deve estar atento aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico (CABRAL, 2006, p.18).

Assim, o jogo na educação de matemática justifica-se pela introdução de uma linguagem diferenciada em matemática, a qual fomenta a integração dos jogos no processo de incorporação de conceitos matemáticos formais, desenvolvendo a capacidade de lidar com as diferentes informações e criar novos significados culturais para os conceitos matemáticos, buscando no próprio jogo o conceito de ludicidade agregado a soluções de situações-problema vividas em seu dia-a-dia.

O jogo na aquisição de conceitos matemáticos

Conforme análise de Ferreira (2014), a palavra jogo advém do latim “joco”, que significa gracejo e zombaria, sendo este processamento empregado no lugar de ludus, que representa brinquedo, jogo, divertimento e/ou passatempo. No entanto, independente das diversas concepções pré-existentes, a palavra jogo denota sentido de alegria, prazer, tratando de uma atividade que permite uma ponte efetiva do conhecimento.

O autor ainda analisa que uma atividade considerada como autônoma expressa a maneira que a criança visualiza o mundo, buscando a partir de representações simbólicas compreendê-lo. Nesse sentido, os jogos vêm ganhando espaço nas escolas atuais, tentando trazer o lúdico para dentro da sala de aula. Desse modo, a pretensão da maioria dos professores é fazer com que as aulas se tornem mais agradáveis com o objetivo de tornar a aprendizagem mais fascinante (FERREIRA, 2014).

Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano e, também, a utilização dos jogos vem confirmar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes. Penso que através de jogos, é possível desenvolvermos no aluno, além de habilidades matemáticas, a sua concentra-

ção, a sua curiosidade, a consciência de grupo, o coleguismo, o companheirismo, a sua autoconfiança e a sua auto-estima. Para tanto, o jogo passa a ser visto como um agente cognitivo que auxilia o aluno a agir livremente sobre suas ações e decisões fazendo com que ele desenvolva além do conhecimento matemático também a linguagem, pois em muitos momentos será instigado a posicionar-se criticamente frente a alguma situação. Além disso, na sociedade em que vivemos, designados por alguns como a sociedade da informação ou a sociedade do conhecimento, novas habilidades passam a ser exigidas não só no mercado de trabalho como, também, na vida social dos cidadãos. Efeito disso, a capacidade de resolver problemas, utilizar a imaginação e a criatividade passam a ser requisitos cada vez mais indispensáveis. Enquanto a capacidade de memorização, repetição e mecanização se tornam insuficientes frente à eficácia do computador e das máquinas em geral (CABRAL, 2006, p.19-20).

Diante dessa perspectiva, os jogos podem ser utilizados no ensino em matemática com o intuito de resgatar a vontade das crianças no que se concerne ao processamento do aprendizado e conhecimento das mesmas. Além disso, a aprendizagem realizada por meio de jogos, como o dominó, palavras cruzadas, memória ou mesmo jogos diferenciados em que os conceitos matemáticos sejam trabalhados, podem favorecer o aprendizado da criança, tornando a aquisição do saber mais interessante e divertido.

Não obstante, Domingos e Gobbi (2007) verificam que existem três aspectos que fomentam e justificam o processo de incorporação do jogo em sala de aula. Estes três aspectos são caracterizados pelo caráter lúdico, pelo desenvolvimento de técnicas intelectuais, assim como pela formação de relações sociais, elementos tais utilizados com a finalidade de tentar mostrar como o professor pode atingir os objetivos pretendidos.

Ainda o autor afirma, que os professores de matemática devem perceber que nem sempre a resolução de exercícios é algo possível, desenvolvendo para tanto a capacidade de autonomia do aluno. Já os jogos são ferramentas que envolvem o indivíduo e fazem com que o mesmo tenha maior interação social, possibilitando agregar regras e tomada de decisões para o desenvolvimento autônomo da criança (DOMINGOS; GOBBI, 2007).

Diante desse pressuposto Cabral (2006, p.21) salienta que:

Para que o nosso aluno seja preparado para exercer a cidadania dentro de um contexto democrático, é imprescindível que ele desenvolva determinadas competências que certamente podem ser oferecidas pelos jogos. A boa convivência dentro de um grupo, por exemplo, depende de alguns fatores, tais como: desenvolvimento de pensamento divergente, capacidade de trabalhar em equipe, disposição para aceitar críticas, desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, entre outros. Constatando-se, assim, que é importante investir cada vez mais em jogos que visem alcançar esses objetivos, bem porque, penso que tais competências dificilmente seriam desenvolvidas num ensino tradicional.

Com isso, tem-se que atualmente a sociedade padece de grande desenvolvimento tecnológico e científico, primando pela adaptabilidade e melhor atendimento da criança com dificuldades de aprender. Em contrapartida, existe um imenso descontentamento no que se concerne aos alunos, tendo os professores a função de resgatar o desejo de aprender dos mesmos, principalmente no campo da matemática.

O jogo como facilitador no ensino de Matemática

No contexto do ensino-aprendizagem, o jogo exerce um papel relevante no processamento do saber. O professor neste contexto apresenta o papel de trabalhar com o jogos, atentando para a valorização do papel pedagógico, ou seja, o professor atua no processo de desencadeamento de um trabalho diferenciado em que a exploração e aplicação de conceitos é realizada de maneira diferenciada, conforme analisam Domingos e Gobbi (2007).

Os autores ainda verificam que a elaboração de estratégias pertinentes que primem pela resolução de problemas, mediada pelo professor, é um dos elementos fundamentais que deve ser considerado. No entanto, o professor deve questionar sempre o aluno acerca de jogadas e estratégias utilizadas com a finalidade de se jogar, tornando o ambiente da aprendizagem mais lúdico, porém direcionando efetivamente a criação conceitual.

Domingos e Gobbi (2007) analisam ainda que, uma vez que o professor planeja e orienta o processo de exploração do jogo, este deixa de ser desinteressante e se torna um elemento de norte de aquisição de conhecimentos para o aluno. Além disso, a integração de tais jogos orientam ainda a tomada de decisões por parte do aluno, criando no mesmo habilidades necessárias para se proceder os trabalhos, orientando-se por meios de estratégias que auxiliam na resolução de problemas tanto no contexto escolar, como no contexto social no qual estes se encontram inseridos.

Não obstante, Mota (2009) salienta que, para que tal elaboração ocorra de maneira mais precisa, o aluno deve integrar processos pessoais que façam com que o discente desenvolva estratégias no que se concerne a resolução dos problemas por meio dos jogos elaborando pensamentos e conhecimentos diferenciados, deixando de ser seguida "a mesma receita".

Ao se propor a análise do jogo pelo jogo, este é levado a refletir sobre as estratégias (intuitivas ou lógicas) que utilizou durante as jogadas e a avaliá-las, influenciando na melhoria da habilidade de resolução de problemas. Tal reflexão ocorre sem que o aluno tenha consciência, pois analisar os processos de pensamentos seguidos é exigência do próprio jogo, o que leva a detectar as jogadas erradas realizadas, compreender as variáveis envolvidas na ação e buscar alternativas para solucioná-las a tempo de ganhar a partida e produzir conhecimento. Nessa perspectiva, a análise do erro e do acerto pelo aluno se dá de maneira dinâmica e efetiva, proporcionando a reflexão e a recriação de conceitos matemáticos que estão sendo discutidos; o professor tem condições de analisar e compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar a relação ensino e aprendizagem, por meio de questionamentos sobre as jogadas realizadas pelos alunos (CABRAL, 2006, p.22-23).

Assim, vê-se que as perspectivas, erros e acertos do aluno devem ser considerados nesse processo, orientando sua funcionalidade no jogo a fim de que a aquisição de conhecimento seja efetivada de maneira diferenciada.

Outro aspecto considerado relevante, citado por Mota (2009) é que o jogo agrega em sua essência um caráter social. Este possibilita a criança a expor suas ideias, analisando diferentes pontos de vistas apresentados por outros colegas. Isso faz com que o aluno reflita acerca de jogadas realizadas pelo grupo, fazendo com que o mesmo compreenda melhor a opinião dos colegas, solucionando problemas de uma maneira consideravelmente mais interessante.

Tal perspectiva contribui para que o aluno compreenda o processo de interação e troca

de ideias, desempenhando, em conjunto com outros alunos, papéis diferenciados ante a sociedade. Dessa maneira, Cabral (2006) analisa que, para que o jogo possa atingir um processo lúdico orientativo mais efetivo, o mesmo deve agregar os seguintes aspectos:

- Ser interessante e desafiador;
- Permitir que o aluno avalie seu desempenho;
- Favorecer sua participação de maneira mais ativa durante o jogo.

Diante desse pressuposto, é possível verificar que o jogo apresenta muitas vantagens. No que tange ao ensino da matemática tais vantagens também podem se encontrar presentes, no entanto, o professor deve ter em mente a integração de objetivos mais claros, buscando-se atingir efetivamente a atividade proposta. Assim, é correto afirmar que os objetivos devem ser bem delineados, adequando diferentes metodologias que orientem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Para tanto, Fonseca (2007) afirma que, o professor deve conhecer a fundo o jogo a ser jogado, sabendo ainda dados concernentes à faixa etária que este pode vir a atender. Tal procedimento permite que sejam realizadas intervenções pedagógicas mais precisas e adequadas, as quais posteriormente devem ser aplicadas no contexto de sala de aula.

Assim, pode-se dizer que as intervenções pedagógicas com jogos no contexto de sala de aula podem ser realizadas por meio de sete processamentos distintos, a saber:

- 1) Familiarização com o material do jogo;
- 2) Reconhecimento das regras;
- 3) Jogar e garantir que as regras sejam respeitadas;
- 4) Intervir de maneira verbal o processo pedagógico;
- 5) Proceder o registro do jogo;
- 6) Realizar intervenção escrita, quando necessário;
- 7) Jogar com competência (FONSECA, 2007).

Nesse sentido, o jogo pode ser favorecido e orientado, melhorando a formação de conceitos, melhor direcionando/adaptando o processo de ensino do aluno que apresenta diferentes dificuldades concernentes a aquisição de conceitos matemáticos.

Importância dos jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos

Como é sabido, ensinar matemática nada mais é que fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno. Isso se dá por meio da integração de um ensino independente, que orienta a criatividade e a capacidade de resolver problemas do aluno. Para tanto, os professores de matemática devem procurar diferentes estratégias e alternativas com o intuito de favorecer a motivação e melhor orientar o aprendizado do aluno. Isso se dá ainda pelo desenvolvimento da autoconfiança do aluno, por meio de sua organização, concentração, raciocínio lógico-dedutivo e censo cooperativo. Estes são subsídios que desenvolvem não apenas o aprendizado, mas fomentam ainda o processo de socialização, aumentando significativamente as interações entre os mesmos com outras pessoas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Não obstante, Pinto de Tavares (2010) analisam que o jogo, quando é bem planejado, torna-se um recurso pedagógico de grande valia na construção do conhecimento matemático.

Vigostsky (1989) afirma que através do brinquedo a criança consegue aprender a agir de maneira diferenciada na esfera cognitivista, determinando, para isso, suas próprias ações.

Segundo o autor, o brinquedo é uma ferramenta que propicia o estímulo ao aluno, integrando ao mesmo aspectos como curiosidade e autoconfiança, fazendo com que o mesmo desenvolva uma linguagem, pensamento, concentração e atenção diferenciados ante o processamento do aprendizado.

O uso de jogos no ensino de matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de apreender esta disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido. A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, jogos de tabuleiro, memória e outros, que permitam que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, os jogos devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Nesse sentido, há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas: o caráter lúdico, o desenvolvimento das técnicas intelectuais e a formação de relações sociais. Os jogos são educativos, sendo assim, requerem um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos. Já que os jogos em sala de aula são importantes, devemos ocupar um horário dentro do nosso planejamento, de modo a permitir que o professor possa explorar todo o potencial dos jogos, processos de solução, registros e discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir (CABRAL, 2006, p.28-29).

Dessa maneira, pode-se dizer que os jogos tornam-se elementos utilizados a fim de introduzir, amadurecer e preparar o aluno no que tange ao aprofundamento de conteúdos. Por este fato, devem ser escolhidos e preparados os jogos com vistas as singularidades e necessidades potenciais do aluno, fazendo que a partir disso, o aluno adquira conceitos matemáticos consideravelmente importantes.

Já Valente (2011) salienta que os jogos não devem ser utilizados meramente como instrumentos recreativos, mas como facilitadores do processo de conhecimento do aluno na obtenção do aprendizado. Para tanto, devem ser escolhidos jogos que fomentem a resolução de problemas (principalmente àqueles com vistas a conteúdos abstratos, de difícil entendimento e desvinculação diária a serem trabalhados). Além disso, não devem ser esquecidas as condições de cada comunidade. Antes de aplicar os jogos, deve-se observar se os mesmos são muito difíceis, tentando-os para analisar sua possível aplicabilidade em um grupo.

O autor ainda afirma que esse processamento se dá a fim de enriquecer as diferentes experiências vivenciadas, agregando a este constructo novas propostas de atividades, com vistas à apropriação de mais de uma situação. Tão logo, para tanto, os jogos trabalhados em sala de aula, devem agregar regras diferenciadas em sua essência, sendo que estas podem ser classificadas em três tipos:

1) Jogos Estratégicos: são vistos como aqueles em que se trabalham as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com este tipo de jogo os alunos aprendem a ler regras, buscando caminhos diferenciados para atingirem seu objetivo final, utilizando-se de estratégias diferenciadas para isso. Neste tipo de jogo o fator sorte não interfere no resultado final.

2) Jogos de Treinamento: são vistos como aqueles que são utilizados quando o professor percebe que alguns alunos necessitam de reforços, substituindo, a partir disso, elementos e exercícios que outrora eram cansativos. Neste processo, o fator sorte quase sempre exerce um papel preponderante, interferindo de maneira significativa no resultado final.

3) Jogos Geométricos: estes, por sua vez, são vistos como aqueles que tem o intuito de desenvolver a habilidade concernente à observação. Além disso, neste tipo de abordagem, o pensamento lógico é trabalhado. Com este tipo de metodologia é possível conseguir efetivar o trabalho concernente à figuras geométricas, semelhanças de figuras, ângulos, assim como polígonos (VALENTE, 2011).

Nesse sentido, Valente (2011) verifica que os jogos com regras são considerados elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento do pensamento lógico, uma vez que sua aplicabilidade é sistemática e procede o encaminhamento da obtenção do saber por meio de possíveis deduções. Tais elementos ainda são considerados mais adequados quando se ligam ao desenvolvimento de habilidades de pensamento para o trabalho de algum conteúdo específico.

Não obstante, as regras, assim como os procedimentos normalmente são apresentados com o intuito de preestabelecer os limites, bem como possibilidades de ação para os diferentes jogadores. Além disso, existe uma grande responsabilidade de se cumprir normas e regras, zelando pelo cumprimento, assim como pelo encorajamento do desenvolvimento da iniciativa, elemento que alerta a mente e propicia maior confiança no que se concerne ao processamento do pensamento (MARTINS, 2007).

Ainda Martins (2007) verifica que os jogos agregam relação direta com o pensamento matemático, sendo que ambos apresentam em sua constituição regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, a fim de prover a utilização de normas e novos conhecimentos.

Desse modo, Araguaia (2012) menciona que os jogos no contexto do aprendizado em matemática podem trazer alguns benefícios específicos, a saber:

- Detecção das dificuldades de aprendizagem que os alunos com Síndrome de Down realmente apresentam;
- Demonstração para os colegas e professores do conteúdo a ser assimilado;
- Estimulação da competição entre alunos, almejando motivar os mesmos a vencer. No entanto, a motivação para o aperfeiçoamento e a busca pela transposição de limites deve ser realizada. Mas o fracasso, nesse sentido, também deve ser trabalhado.
- Observação crítica, durante o desenrolar dos jogos. Os alunos podem se apresentar mais alertas e confiantes, expressando o que pensam por meio da elaboração de perguntas e conclusões sem haver necessidade de interferência ou mesmo aprovação do professor.
- Propiciar a estimulação dos alunos mesmo diante de erros, uma vez que o mesmo deve ser visto como um degrau a ser transposto apenas.
- Minimizar/controlar, em partes a empolgação dos alunos, para que os mesmos visualizem a atividade lúdica-pedagógica da maneira que esta deve ser visualizada (ARAGUAIA, 2012).

No entanto, Martins (2007) ainda verifica que também devem ser tomados alguns cuidados no processo de escolha dos jogos com vista a sua utilização, a saber:

- Não tornar o jogo algo obrigatório para as crianças;
- Escolher jogos em que o fator sorte não interfira no processamento do resultado final do jogo, fazendo com que seja permitido vencer diante da visualização das melhores estratégias;
- Realizar atividades que envolvam dois ou mais alunos, favorecendo uma melhor inte-

ração social;

- Propiciar o estabelecimento de regras, as quais no contexto do processo educativo podem ou não ser modificadas no decorrer de um jogo;
- Trabalhar com as questões correlatas as frustrações advindas da derrota que a criança possa ter, minimizando-as;
- Estudar o jogo antes de realizar sua aplicabilidade (MARTINS, 2007).

Nesse sentido, pode-se afirmar que não se faz necessário ressaltar a relevância da solução de problemas, uma vez que as pessoas vivem num mundo que exige cada vez mais a aplicabilidade de estratégias que subsidiem soluções concernentes aos desafios vivenciados pelos diferentes alunos.

Desse modo, verifica-se que a aprendizagem de conceitos matemáticos podem advir de acordo com a aplicabilidade de um tipo de jogo, sendo necessário que a criança determine o nível de desenvolvimento, assim como as situações que o jogo podem agregar para as mesmas. Esse raciocínio fomenta a utilização de jogos como atividades pedagógicas, levando os mesmos a serem utilizados no contexto de sala de aula.

Com isso, a vinculação teoria e prática torna-se uma ferramenta muito importante no processo de aprendizado. Nesse contexto, a utilização dos jogos torna-se essencial no que se concerne à sua usabilidade como recurso didático, podendo estes serem aplicados em sala de aula como um prolongamento envolto a prática habitual da sala. Tais recursos são muito interessantes e eficientes, uma vez que podem auxiliar de maneira efetiva os alunos no que tange à compreensão de conteúdos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à temática abordada, pode-se dizer que a escolha dos jogos como recurso pedagógico, pode se tornar uma metodologia diferenciada no que se concerne ao ensino da matemática, tornando-a mais acessível para os alunos, por meio da orientação efetivada pelo professor quanto a usabilidade destes recursos.

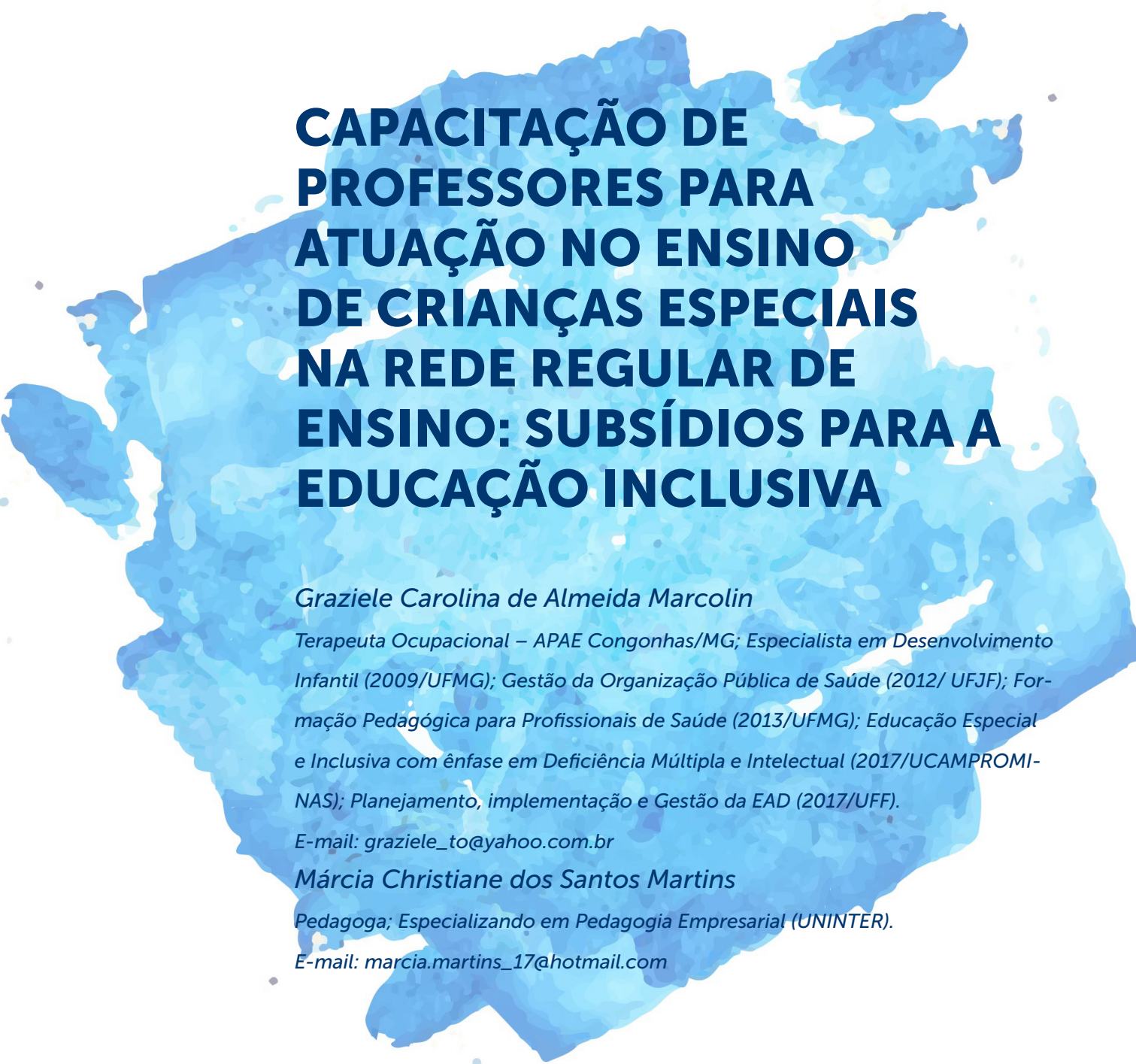
Pensando nesse pressuposto, vê-se que o ensino em matemática não deve continuar sendo realizado apenas com vistas ao método tradicional, uma vez que alguns alunos não conseguem acompanhar o processo de aplicação de conhecimentos ensinados de maneira tradicional. A utilização de jogos no contexto do ensino de matemática pode fomentar a melhora do processo de ensino/aprendizagem do aluno, uma vez que seu uso consciente e comprometido pode ser de grande valia na aquisição de saberes.

Nesse sentido, o jogo não deve se tornar um recurso de aplicabilidade obrigatória ao aluno, uma vez que ele deve servir como fomento para o aluno aprender efetivamente conteúdos, mas de maneira mais alegre e prazerosa (não condicionada, como já se vê no ensino tradicional).

Assim, como a educação tem por finalidade formar cidadãos conscientes, a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos na escola torna-se indispensável para a vivência das pessoas no contexto escolar. Desse modo, o uso dos jogos matemáticos pode ajudar nesse processo de transformação em que a obtenção de conhecimentos é necessária para o crescimento individual da pessoa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. I. A. Dislexia – Aprender a aprender. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa: p.1-116, 2012.
- ARAGUAIA, M. A Importância dos jogos segundo Vygotsky. 2012.
- BALDUINO, J. O.; SCHETTINO, R. L.; CASTELANO, K. L. O jogo eletrônico como recurso didático para auxílio no aprendizado da matemática básica. Revista científica Link Science Place Interdisciplinar. N.2, v.1, 2014.
- CABRAL, M. A.; MORETTI, M. T. A utilização de jogos no ensino de matemática. Florianópolis, UFSC, p.1-52, 2006.
- CAMARGO, R. C. A escola e o disléxico. Rio de Janeiro: Artmed, 2013.
- DOMINGOS, G. A.; GOBBI, B. C. Dificuldades do processo de aprendizagem. Portal de Psicologia, p.1-29, 2007.
- FERREIRA, S. F. A percepção do professor sobre as atividades envolvidas na produção de um objeto de aprendizagem para EaD: o desenho instrucional, a programação visual e o design de interação. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, p.1-99, 2014.
- FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Revista de Psicopedagogia. V.24, n.74, p.135-149, 2007.
- GODOY, C. L. S.; MENEGAZZI, M. O uso de jogos no ensino da Matemática. Ulbra, p.607-611, 2011.
- LIMA, A. C. E.; OLIVEIRA, G. S. Tecnologias em sala de aula. P.1-14, 2012.
- MARTINS, M. L. Jogos digitais no ensino da matemática. 2007.
- MOTTA, P. C. C. L. M. Jogos no ensino da matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, p.1-142, 2009.
- MOURA, P. C.; VIAMONTE, A. J. Jogos matemáticos como recurso didático. Porto, Universidade Portucalense, p.1-9, 2009.
- OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, R. J. A. Raciocínio lógico, conceitos e estabelecimentos de parâmetros para a aprendizagem matemática. 2013.
- PEREIRA, K. R. C.; TACCA, M. C. V. R. Dificuldades de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural. Brasília, UnB, p.1-12, 2010.
- PEREIRA, P. R. C. Os problemas no ensino-aprendizagem dos conteúdos de cartografia com bases matemáticas: uma avaliação no âmbito da disciplina de Geografia do 6º ano na rede pública de ensino de Anápolis, Goiás. Dissertação de Mestrado. Goiás, p.1-111, 2012.
- PINTO, L. C.; TAVARES, M. H. O lúdico na aprendizagem: aprender e aprender. Revista Católica. 2010.
- SILVA, A. F.; KODAMA, H. M. Y. Jogos no ensino da matemática. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática. UFBA, 2004.
- ULBRA. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Curitiba: Afiliada, 2008.
- VALENTE, A. J. Informática na Educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola. 2011.



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF).

E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Márcia Christiane dos Santos Martins

Pedagoga; Especializando em Pedagogia Empresarial (UNINTER).

E-mail: marcia.martins_17@hotmail.com

RESUMO

A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no contexto da escola regular é uma realidade no cenário atual. Diante disso, por ser crescente esta clientela no contexto escolar regular, faz-se necessário analisar os desafios que têm sido enfrentados pelos docentes no processo de inclusão dessa clientela. Diante desse pressuposto, o presente estudo apresenta por objetivo analisar como ocorre o processo de capacitação dos professores e os desafios que estes vivenciam no processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola. A fundamentação metodológica foi procedida por revisão da literatura, de cunho qualitativo, difundindo-se critérios de inclusão e exclusão de materiais específicos (livros, teses, monografias e artigos) para nortear a resposta da problemática proposta na pesquisa. Os resultados demonstraram que o processo de inclusão ainda é complexo e que os professores padecem de desafios significativos para a integração e participação do aluno especial na classe da escola regular. Além disso, observou-se que a formação continuada dos docentes é indispensável nesse processo, uma vez que norteia a prática da inclusão e subsidia a adaptação de materiais e próprio currículo escolar a ser seguido pelo aluno especial.

Palavras-Chave: Professores; Capacitação; Desafios.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, principalmente após a Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de PCD (Pessoa com Deficiência), mais especificamente de crianças, tem se tornado tema de eventos científicos e pesquisas, as quais abordam pressupostos políticos, teóricos e filosóficos do processo de inclusão (SANT'ANA, 2005).

Entre os diferentes enfoques tem-se a opinião dos docentes e demais profissionais acerca do processo de inclusão, uma vez que sua atuação nesse contexto tem sido comprometida pela falta de conhecimentos específicos para atuação no âmbito escolar.

Como é de conhecimento a inclusão é definida como o ato de inserir, introduzir uma determinada pessoa num contexto, fazendo com que a mesma "faça parte" desse ambiente, envolvendo-a. Nesse sentido, essa lógica não deve ocorrer de maneira simplista, mas deve ser vista de forma mais complexa, uma vez que o processo de inclusão delega conhecimentos específicos, bem organizados/estruturados, das pessoas que lidam nesse contexto (BRASIL, 2008).

Conforme analisam Almeida et al. (2011), no contexto escolar, o movimento prol ao processo de inclusão tem sido baseado no direito de todos alunos participarem conjuntamente do ambiente da escola. Além disso, como afirmam os autores, as propostas educativas devem ser construídas de maneira a atender toda clientela de pessoas, sejam elas típicas ou especiais.

Nesse sentido, vê-se que a escola deve subsidiar ao aluno especial um processo de aprendizagem e participação satisfatórias, afastando a atuação profissional de qualquer tipo de discriminação.

Como afirmam Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008); Goés e Laplane (2004); Gomes e Barbosa (2006) a atuação do docente nas classes inclusivas é extremamente dependentes da implementação de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas. Contudo, como

ressaltam os autores, os profissionais ainda padecem desafios frente a este processo, pois necessitam de capacitação mais diretiva no que tange ao atuar com a PCD nas escolas.

Pensando nisso, a escolha do tema da presente pesquisa pode ser justificada pela observação dos grandes desafios que os professores têm passado para se integrar ao processo de inclusão. Por este fato, a análise de estratégias para uma capacitação mais diretiva destes profissionais faz-se necessária com o intuito de melhor atender às PCD nas escolas.

Pensando nesse pressuposto, o presente artigo busca responder o seguinte problema: "Como ocorre a capacitação dos professores que lidam com a inclusão nas escolas frente aos desafios que estes vivenciam?".

Logo, a escolha do tema poderá subsidiar uma visão diferenciada acerca do processo de inclusão, assim como analisará quais os desafios enfrentados pelos professores nesse processo, analisando possíveis estratégias para a melhora da atuação destes profissionais.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Almeida et al. (2011); Amaral (2007); Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008); Batista (2010); Carneiro (2007); Frias e Menezes (2009); Goés e Laplane (2009); Gomes e Barbosa (2006); Mendes (2006); Monteiro e Manzini (2008); Oliveira Netto (2006); Sanches e Teodoro (2007); Sant'Ana (2005); Silva e Mendes (2008); Souza (2005); Strieder e Zimmermann (2010); Welsh et al. (2006).

OBJETIVOS

Analisar como ocorre o processo de capacitação dos professores e os desafios que estes vivenciam no processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se por uma revisão bibliográfica, onde tal tem o objetivo de reunir, sintetizar e categorizar o conhecimento já existente em diversas literaturas, com o intuito de se responder a problemática do estudo (AMARAL, 2007; OLIVEIRA NETTO, 2006).

Além disso, como afirma Batista (2010) a revisão bibliográfica possibilita a sumarização de pesquisas existentes, construindo-se considerações pertinentes acerca do assunto que se encontra sendo analisado.

Diante desse pressuposto, o presente estudo, que é de base qualitativa, buscou em sua essência sumarizar dados já existentes, permitindo dessa forma que o leitor norteie seu conhecimento acerca do tema abordado.

Para participação no estudo, os materiais analisados deveriam seguir critérios para inclusão nos mesmos, sendo: definição de idioma, abrangendo o português e o inglês; delimitação de ano, ou seja, aceitando-se estudos publicados entre os anos de 2004 a 2017; pertinência ao assunto similaridade com as palavras-chaves utilizadas.

Para participação no estudo, foram selecionados descritores, sendo eles: "inclusão", "pessoa com necessidades especiais", "pessoa com deficiência", "professores", "desafios" e "escola", utilizados de maneira combinada no processo de procura dos materiais. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da

Saúde (LiLACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A busca resultou 98 artigos, contudo, após análise dos títulos e resumos, somente o número de 57 se adequava ao assunto. No que tange a data de publicação, dos 57, 7 não se enquadravam, sobrando o montante de 50 artigos. Após leitura na íntegra dos demais artigos, verificou-se que apenas 17 se adequavam efetivamente a problemática do estudo, direcionando assim, a resposta da pergunta proposta na pesquisa. Assim, após a leitura na íntegra dos artigos, procedeu-se a criação de categorias temáticas para melhor orientação do trabalho, subsidiando ao leitor uma compreensão mais profunda acerca do processo de inclusão e das dificuldades enfrentadas pelos professores nesse processo. Dessa forma, os dados compilados possibilitaram uma análise mais pertinente, diretiva e concisa do assunto, gerando um subitem final onde foram analisadas possíveis estratégias para o melhor proceder dos professores em sala de aula no atendimento da demanda de pessoas especiais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Necessidades Educacionais Especiais

Para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva, faz-se necessário a obtenção de saberes acerca do que são as deficiências e quais as necessidades educacionais especiais que as mesmas trazem à pessoa incluída. Deve-se haver uma preocupação diferenciada, aprendendo a se utilizar uma linguagem em que seja possível expressar, voluntariamente o involuntariamente, a aceitação e o respeito à pessoa com necessidades especiais. O preconceito e a discriminação devem ser abolidos desse contexto, uma vez que lidar com as diferenças requer uma forma diferenciada de se ver o mundo e as pessoas que nele vivem (MENDES, 2006).

Por sua vez, Monteiro e Manzini (2008) afirmam que para se tratar diretamente com as deficiências, faz-se necessário conhecê-las a fundo, de maneira a utilizar corretamente seus termos técnicos, assim como abordar de maneira diferenciada o preconceito, estigmas e estereótipos que são agregadas as deficiências.

Frias e Menezes (2009, p.7) afirmam que:

Sabemos que os termos podem ser considerados corretos ou incorretos, em função de diferentes valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, com o decorrer do tempo, mudam-se os valores, mudam-se os conceitos e, mudam-se também, os termos. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. A preocupação com a terminologia está no fato de que o uso incorreto de um determinado termo ou palavra pode reforçar e perpetuar idéias e informações equivocadas, e conceitos ultrapassados. Este fato pode, muitas vezes, ser a causa da dificuldade ou da demora com que as pessoas em geral e até mesmo os profissionais mudam seus conceitos, comportamentos, raciocínios e conhecimentos em relação às pessoas ou grupos de pessoas consideradas "diferentes".

Dessa forma, nota-se que conceitos pré-definidos, agregados de estigma e preconceitos, podem causar resistências a mudanças, como já ocorrido com os termos "integração" e "inclusão" nos sistemas sociais mais comuns. Contudo, atualmente o Brasil tem buscado estabelecer terminologias corretas e bem direcionadas, as quais tentam tratar mais res-

peitosamente os assuntos relativos à deficiência, desencorajando práticas discriminatórias que advêm de muitos anos (ALMEIDA et al., 2011).

Dessa forma, os autores Almeida et al. (2011, p.204) analisam e afirmam que:

A expressão “necessidades educacionais especiais” (NEE) está relacionada a todas as pessoas que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem cujas consequências podem interferir no aproveitamento escolar.

Assim, segundo Sanches e Teodoro (2007), a expressão “necessidades educacionais especiais” passou a ser conhecida, tornando-se bastante popular no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum, por não agregar tantos estigmas como termos utilizados anteriormente.

Frias e Menezes (2009) salientam que tal terminologia adveio da intenção de atenuar ou mesmo neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente, como excepcionais, deficientes, subnormais, infradotados, incapacitados, superdotados, etc.

Assim, a terminologia “necessidades educacionais especiais” passou a ser atribuída a diferentes grupos de educandos, abrangendo desde aqueles que apresentam deficiências permanentes, àqueles que, por razões diversas e diferenciadas, padecem do fracasso escolar.

Embora as classificações e as terminologias sejam criadas para facilitar o trabalho educacional e de certa forma, dinamizar os procedimentos sabemos que podem também, gerar consequências negativas quando são utilizadas para rotular, discriminar ou até mesmo disseminar idéias preconceituosas e pejorativas em relação aos indivíduos que delas façam parte. Sabemos que as palavras não são neutras ou imparciais. É importante reafirmar que as “necessidades especiais”, não se referem às limitações apresentadas pelas pessoas, mas sim às exigências de ampla acessibilidade que realmente possa oportunizar condições de independência e autonomia desses indivíduos (FRIAS; MENEZES, 2009, p.8-9).

Logo, percebe-se que a educação especial passou a se organizar como um serviço educacional especializado, o qual apresentava-se de caráter substitutivo ao ensino comum. As novas terminologias possibilitaram a quebra de paradigmas já existentes e pré-definidos, dando ênfase não apenas as dificuldades das PCD, mas as suas potencialidades, criando-se, com isso, um paradoxo entre a inclusão-exclusão.

Portanto, para que as mudanças ocorram de maneira pertinente, independente das terminologias empregadas, é necessário que se empregue uma visão diferenciada da deficiência e de seus conceitos, abrindo novas portas para o pensamento e sentimento da PCD, ou seja, tratando-a, considerando não suas dificuldades e sim suas potencialidades.

Educação Inclusiva: Pensando na diversidade humana

Como é de conhecimento, a inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores pré-definidos pela sociedade. Além disso, esse processo requer reflexões complexas de toda comunidade escolar, uma vez que esse contexto deve primar pela valorização da diversidade (ALMEIDA et al., 2011).

Quando a educação inclusiva é aceita, abandona-se a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Ela também requer a superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, sempre dispostos a uma entrega generosa em prol do bem comum. É difícil para o ser humano estar em contato, estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, permanecendo aberto para a alteridade, sem que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessida-

des especiais (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010, p.146).

Assim, o que se percebe é que a educação inclusiva deve estar aberta à aceitação de pessoas diferentes, aceitando as características que cada pessoa apresenta, mesmo que seja ela típica ou especial. As pessoas são diferentes, e em sua essência, deve-se ver as potencialidades do outro e não suas dificuldades ao executar alguma tarefa.

Conforme analisam Strieder e Zimmermann (2010), as comunidades que aceitam a diversidade normalmente são mais ricas em oportunidades, apresentando-se mais produtivas e abertas ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a convivência da pessoa especial com o outro propicia um espaço de convivência, onde as trocas são oportunizadas.

Logo, o que se vê é que a educação inclusiva nada mais é que uma ação que possibilita maior equidade, ou seja, igualdade às pessoas, possibilitando a abertura de novos horizontes, como também desenvolvendo uma sociedade mais humana e inclusiva. Além disso, a educação inclusiva é responsável por criar expectativas diferenciadas nas pessoas, apresentando como princípio o envolvimento da coletividade (ALMEIDA et al., 2011).

Strieder e Zimmermann (2010, p.147) afirmam que:

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social.

Diante desse pressuposto, pode-se dizer que a inclusão vai além do ato de inserir uma pessoa em um determinado contexto. A inclusão é definida como o ato de introduzir, fazer com que o outro faça parte, seja envolvido e inserido em um determinado contexto, independente das necessidades especiais que apresente. Além disso, essa lógica não deve ocorrer de maneira simplista, mas de maneira complexa, onde a inclusão de pessoas especiais subsidie alternativas para o favorecimento da interação e participação destas em todos seus contextos de desempenho (ALMEIDA et al., 2011).

No contexto escolar, o movimento pela inclusão foi baseado no direito de todos os alunos compartilharem juntos as propostas da escola de aprendizagem e participação nas atividades, sem qualquer tipo de discriminação (ALMEIDA et al., 2011, p.204).

Por este fato a escola deve oportunizar ao aluno incluído um ambiente no qual o mesmo seja capaz de interagir, de ver oportunizado a ele a vivência que necessita, tendo ainda, respeitadas suas diferenças.

Segundo Silva e Mendes (2008) a escola inclusiva não deve fazer distinção entre os seres humanos, não selecionando-os ou mesmo diferenciando-os. A escola inclusiva deve primar pela potencialidade do aluno especial, oferecendo ao mesmo condições e oportunidades nesse contexto livre de preconceitos.

É importante a escola oportunizar vivências capazes de desconstruir a realidade do igual, da repetição, para valorizar a diferença, acreditando na diversidade da vida, das cores, sabores e movimentos. Valorizar a individualidade e a dignidade de cada ser humano que “traz em si a uniduidade ordinária” e é “[...] uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for”. Cada ser tem seu ritmo, sua maturação, seus movimentos de vida e de aprendizagem (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010, p.148).

Por este fato, o conhecimento das necessidades da pessoa especial, assim com a valo-

rização de suas potencialidades é tão importante, pois possibilita uma inclusão mais ampla e concisa, atingindo a PCD em todas suas áreas de vivências.

Silva e Mendes (2008) salientam que reconhecer a diversidade é difícil, contudo, quando esta não é reconhecida, a pessoa especial passa de uma unidade de múltiplo, para a multiplicidade de uno, ou seja, a pessoa especial passa a ser excluída em seu contexto de desempenho, tornando-se estigmatizada por não se enquadrar em um padrão de normalidade pré-definido.

Diante disso, Strieder e Zimmermann (2010, p.149) afirmam que:

Nos espaços escolares, sem a dimensão da alteridade, projeta-se a continuidade seletiva e excludente. Escolas, nas quais se reconhece a alteridade, entendem e desejam renovação e atualização. São ambientes acolhedores e compreensivos nos quais se vive o espírito de solidariedade. Suas práticas educacionais e aprendentes são efetivadas como oportunidades de convivência e de superação da apatia e da insensibilidade que costuma ver as dificuldades e os problemas de ordem social, econômica, cultural, ou mesmo biológica, como problemas dos outros. A noção de interdependência a transforma em efetivo espaço social de compreensão, como projeta Mantoan: [...] aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si. Desses vínculos [...] é que nascem o entendimento, a compreensão [...] que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Esses laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se [...] e penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem do aprender “com” os outros, de fazer a “quatro mãos”

Portanto, a inclusão escolar somente será viável quando o professor e toda comunidade escolar estiverem aptos a receber a pessoa especial com suas diferenças. A aceitação das formas relacionais, como também dos gestos de afetividade, de escuta, de compreensão, deve ser considerada no contexto da inclusão, pois somente assim a mudança ocorrerá de maneira plena e possibilitará a participação do outro em seus diversos contextos de desempenho.

Educação Inclusiva: Função da escola e do professor

Segundo Sant’Anna (2005) a diversidade humana é inegável, contudo a escola desempenha papel fundamental na integração e participação da criança nesse ambiente que é propiciador de sua socialização. Além disso, apesar de a escola ser vista como um espaço sociocultural, nem sempre este espaço foi reconhecido como tal, o que em alguns momentos prejudicava o processo pedagógico.

Possibilitar essas diferentes presenças de maneira harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, uma vez que este espaço sempre tentou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, ou seja, a homogeneização, segundo o olhar da escola, sempre auxiliou e facilitou o processo de ensino-aprendizagem propiciado pelo professor (SANT’ANNA, 2005).

Conforme analisam Almeida et al. (2011), a escola se caracterizou historicamente devido a visão difundida de educação, a qual se limita a escolarização, crendo nesse processo como um privilégio de alguns grupos. Além disso, esse processo pré-definido acabava por gerar exclusão no ambiente da escola, uma vez que as políticas e as práticas educacionais não reproduziam o conceito de participação conjunta e inclusão de pessoas diferentes.

Contudo, atualmente a escola é vista como o espaço fundamental da manifestação da diversidade, tendo de hoje se adequar as novas demandas de pessoas que atende. Isso faz com que seja necessário repensar e defender a escolarização com princípio inclusivo, mas também como mecanismo de participação social da pessoa com deficiência. Este espaço, conforme analisam os autores supracitados devem favorecer e reconhecer as potencialidades do indivíduo, assim como deve trabalhar pro o direito dos alunos com necessidades educativas especiais (ALMEIDA et al., 2011).

O movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema. O que podemos perceber é que numa comparação entre a legislação e a realidade educacional, a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular não se consolidou da forma desejada, a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva. Ainda, se faz necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais (FRIAS; MENEZES, 2009, p.10-11).

Pensando nesse pressuposto, vê-se que para se alcançar uma educação de qualidade para todos, deve-se haver o redimensionamento da escola no que tange ao processo de aceitação e ao trabalho com a diversidade. Essa valorização do "diferente" normalmente é propiciado a partir do resgate de valores culturais, os quais fortalecem a identidade individual e coletiva do outro, respeitando o mesmo com suas dificuldades e potencialidades, assim como auxiliando no processo de aprender e de construir (FRIAS; MENEZES, 2009).

Frias e Menezes (2009, p.10) ainda salientam que:

Então, a Educação Inclusiva, diferentemente da Educação Tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento. Ou seja, na educação inclusiva, uma escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa escola, apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

Para Souza (2005), foram inúmeras as reformas educacionais ocorridas no país, entretanto, a que mais se destaca é a aceitação do predito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, que assegura os direitos das pessoas com necessidades especiais aprovando as mesmas a inclusão e participação dessa clientela nos espaços escolares, tendo ainda de ser respeitadas nesse contexto, formas de atuação que propiciem a participação dessa pessoa no meio.

Mantoan (2004) apud Carneiro (2007) afirma que a inclusão dos alunos com deficiência, apesar de ser polêmico, deve garantir a essa clientela o direito constitucional de

estudar, independentemente de suas dificuldades e/ou necessidades especiais. A autora afirma, que o sucesso da inclusão é extremamente dependente da capacidade que os professores, funcionários e demais alunos lidam com a diversidade e as diferenças na escola. Por este fato, o professor deve ser o norteador do ensino-aprendizagem da pessoa com necessidade especial no contexto escolar, propiciando sua participação conjunta em atividades adaptadas, integrando tanto os alunos típicos, quanto os alunos especiais.

Com certeza, de modo geral, as escolas têm conhecimento das leis acerca da inclusão bem como da obrigatoriedade da garantia de vaga para os alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação. Sabemos também, da dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais". Sabemos que, para que a inclusão se efetue não basta a garantia apenas na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio-econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade. Por outro lado, o processo de Inclusão já está posto e não se trata de desativar o que está funcionando, mas sim de buscarem alternativas e formas de articulações que possibilitem esse novo modo de ver e pensar a escola. Além disso, a educação inclusiva favorece não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas, também os demais alunos que passam a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, além de juntos receberem uma metodologia de ensino diferenciada e da disposição de maiores recursos (FRIAS, MENEZES, 2009, p.11).

Nesse sentido, o professor deve se apresentar no processo de inclusão como um propiciador da participação social da pessoa especial, mediando o processo de ensino-aprendizagem da forma mais pertinente possível.

Mantoan (2006) apud Frias e Menezes (2009) afirmam que, para tanto, faz-se necessário recuperar urgentemente a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver atividades inclusivas que propiciem o processo de ensino-aprendizagem do aluno especial na escola. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando a participação ativa e consciente do aluno com necessidade especial nas atividades escolares.

Portanto, para que a inclusão se concretize efetivamente no âmbito escolar, se faz necessário que o sistema regular de ensino resgate atividades que valorizem a cidadania, ampliando as perspectivas existenciais do aluno com necessidades educativas especiais. Assim, pode-se dizer que, não basta apenas a promulgação de leis. Deve-se haver capacitações, ou seja, formação continuada com os professores que lidam com o processo de inclusão, como também deve ser trabalhado o respeito as dificuldades e diversidade do outro.

Estratégias para capacitação dos professores que lidam com o processo de inclusão de PCD nas escolas

Como é sabido, o processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa que envolve diversos fatores, estando dentre eles:

- o conhecimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem;
- como se domina o conhecimento a ser socializado;
- como se procede a competência técnico-pedagógica no âmbito escolar;
- como se dá o planejamento e a intencionalidade pedagógica no contexto da escola;
- como é observada e integrada a competência para perceber e atender as especificidades educacionais dos alunos especiais (ALMEIDA et al., 2011).

Os autores Frias e Menezes (2009, p.13) afirmam que:

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. É um desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Pensando nisso, vê-se que esse processo é um grande desafio para os professores que necessitam lidar diretamente com a PCD no âmbito escolar. Grande parte dos profissionais, como verificado pelos autores Almeida et al. (2011) ainda se encontram despreparados para desenvolver estratégias diferenciadas e adaptadas às pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, fato este que prejudica a inclusão/participação da pessoa deficiente nesse contexto.

Logo, para que a inclusão seja efetiva, os professores necessitam ser acompanhados continuamente por equipe preparada, a fim de que esta sempre dê o suporte que o docente necessita. Além disso, a integração da educação continuada aos professores é uma forma de fazer com que os mesmos tenham uma visão diferenciada do processo de inclusão, integrando saberes atuais para realização na prática dos mesmos.

Outra prática que pode favorecer os professores que lidam diretamente com o processo de inclusão é a criação do currículo adaptado do aluno, o qual é embasado nas potencialidades da pessoa com necessidades educacionais especiais, dando a mesma funcionalidade nas atividades que apresenta mais facilidade e disponibilidade de fazer (ALMEIDA et al., 2011).

Para Brasil (2000) apud Welsh et al. (2006, p.170) as adaptações curriculares são:

Respostas educacionais que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível.

Assim, pode-se dizer que essas adaptações são assim nomeadas justamente por não exigirem autorização de instâncias superiores e apresentaram sua implementação totalmente passível de realização através do trabalho do próprio docente.

De modo geral, conforme afirma Frias e Menezes (2009, p.14), dentre as adaptações que fazem parte do currículo, tem-se:

- A criação de condições físicas, materiais e ambientais na sala de aula;
- O favorecimento de um melhor nível de comunicação, participação e interação do aluno especial;
- A permissão e o favorecimento da participação do aluno especial em toda e qualquer

atividade escolar;

- A luta pela aquisição de equipamentos e materiais adaptados, necessários à efetiva inclusão do aluno especial na classe regular;
- Realizar adaptações em materiais de uso comum de forma a suprir também as necessidades do aluno especial em sala de aula;
- Propiciar sistemas diferenciados e alternativos de comunicação (isso deve ocorrer tanto no momento da aula, como também na realização de provas, testes e/ou atividades de lazer);
- Colaborar na eliminação de sentimentos de baixa auto-estima, inferioridade, menos valia e fracasso;
- Auxiliar na criação de palestras de modo que o respeito à diversidade do aluno especial seja compreendida e aceita na escola pelos pais, alunos e os próprios funcionários e professores;
- Estimular a participação da família na integração do aluno especial, fazendo-o compreender que a estimulação constante pode favorecer o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas na criança;
- Planejar ações e atividades que atinjam não somente a gama de alunos típicos, mas que se adéquem também e propiciem a participação do aluno especial em atividades nas escolas (festas, como a festa Junina, carnaval, dia dos pais, etc.).

Logo, vê-se que a criança não deve ser vista apenas como uma pessoa que apresenta limitações, mas que estas podem ser facilmente transpostas com adaptações simples, que agregaram a ela o prazer da participação no grupo escolar. Por este fato, como salientado acima, o professor deve se colocar como o mediador do conhecimento da criança, como também como o adaptador do contexto em que a mesma será incluída (ALMEIDA et al., 2011).

Assim, por saber que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer pessoa, a busca por maneiras/estratégias para integrar a pessoa especial ao ambiente escolar torna-se indispensável, uma vez que podem auxiliar na melhora da criança, possibilitando novas áreas de atuação, participação e socialização da mesma ante a sociedade.

Portanto, o que se verifica de maneira empírica é que, para que a proposta da inclusão seja efetivamente realizada, faz-se necessário haver a união de pais, professores, funcionários e os próprios alunos típicos no contexto e na adaptação de tarefas no âmbito escolar. Além disso, a formação continuada dos professores é indispensável nesse processo, uma vez que através da mesma os docentes podem adquirir novas estratégias para melhor subsidiar o processo de ensino-aprendizagem do aluno especial no contexto escolar regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na presente pesquisa demonstraram que o processo de inclusão ainda é elemento muito complexo no contexto da educação. Os dados obtidos demonstram que os professores padecem de desafios significativos para a integração e participação do aluno especial na classe da escola regular. Por isso, o aperfeiçoamento do profissional de educação torna-se elemento indispensável no constructo de uma sociedade inclusiva mais humanizada e melhor orientada no intuito de proceder de forma independente e autônoma a inclusão e obtenção de saberes da pessoa com deficiência na classe

escolar regular.

Foi verificado através do estudo também que a formação continuada dos docentes é indispensável no processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar regular, uma vez que norteia a prática da inclusão e subsidia a adaptação de materiais e do próprio currículo escolar a ser seguido pelo aluno especial.

Dessa forma, tal pesquisa tornou-se relevante, pois fomentou estratégias de capacitação docente, assim como apresentou aspectos correlatos as necessidades educacionais especiais existentes, orientando melhor ações de inclusão para esta clientela na classe escolar regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. C. A.; MANCINI, M. C.; MELO, A. P. P.; DRUMMOND, A. F. Barreiras e facilitadores no processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral em escolas de ensino regular. *Cadernos de Terapia Ocupacional, São Carlos – UFSCar*. V.19, n.2, p.203-2013, mai/ago 2011.

AMARAL, J. J. F.. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. *NEAPI*. Fortaleza, p.24-25, 2007.

ÁVILA, C.F; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, Maringá*. V.18, n.39, p.155-164, 2008. BATISTA, E. *Iniciação Científica em ciências humanas*. Curitiba: Ibpx, 2010. CARNEIRO, M. A. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007. FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular*. São Paulo: p.1-36, 2009.

GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, p.5-20, 2004.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista brasileira de Educação Especial, Marília*. V.12, n.1, p.85-100, jan/abr. 2006.

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

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial, Maringá*. V.14, n.1, p.35-52, 2008.

OLIVEIRA NETTO, A. A.. *Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para apresentação de trabalhos acadêmicos*. 2ª Ed. Ver. E atual.. Florianópolis: Visual Books, p.16, 2006.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação, Portugal*. V.20, n.2, p.105-149, 2007.

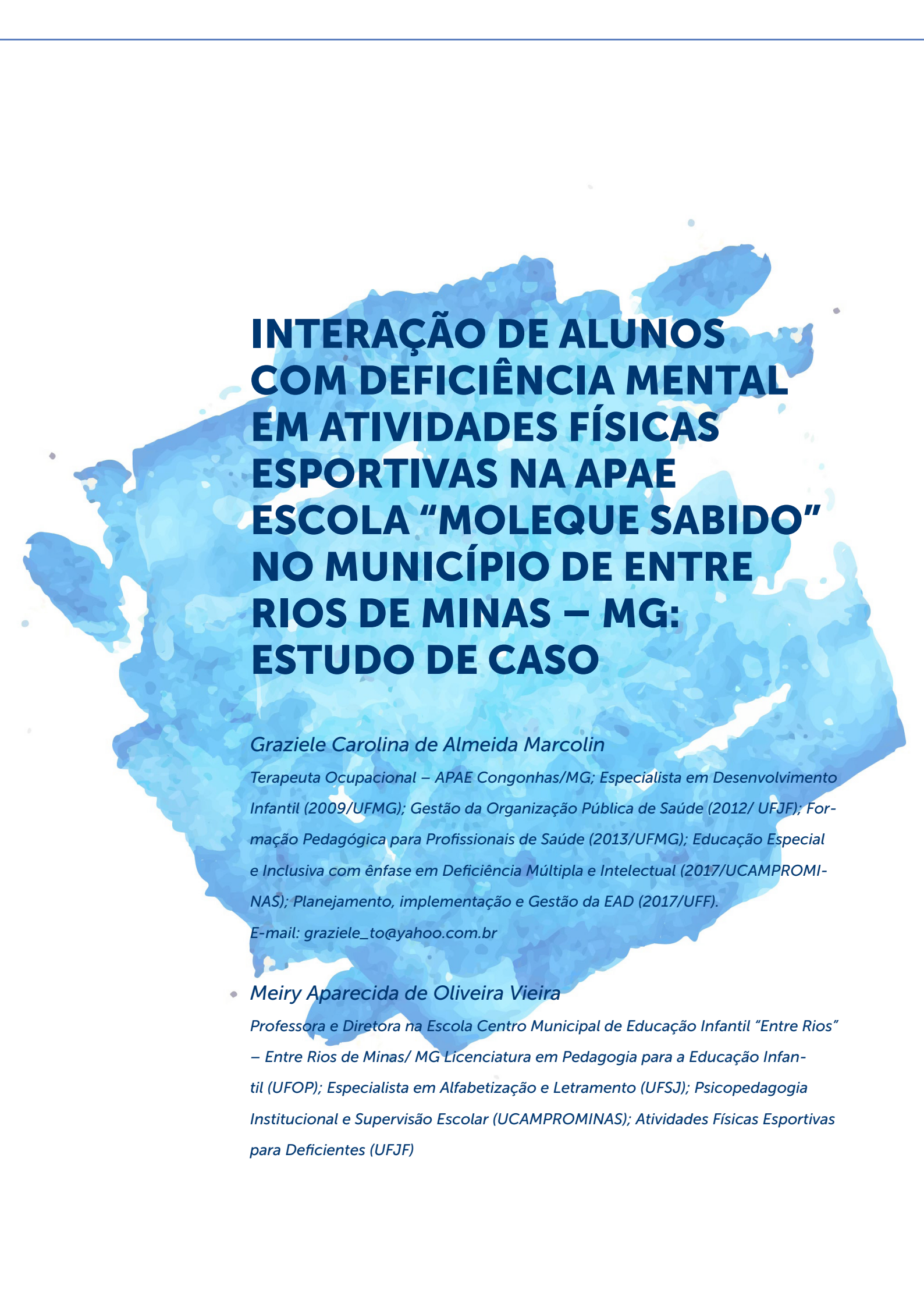
SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*. V.10, n.2, p.227-234, 2005.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*.

gá. V.14, n.2, p.217-234, 2008.

SOUZA, C. C. Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino comum. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, p.115, 2005. STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. São Miguel do Oeste: Unoesc, p.144-162, 2010.

WELSH, B.; JARVIS, S.; HAMMAL, D.; COLVER, A. How might districts local barriers to participation for children with cerebral palsy? Journal of the Royal Institute of Public Health. V.120, p.167-175, 2006.



INTERAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL EM ATIVIDADES FÍSICAS ESPORTIVAS NA APAE ESCOLA “MOLEQUE SABIDO” NO MUNICÍPIO DE ENTRE RIOS DE MINAS – MG: ESTUDO DE CASO

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFGM); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFGM); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF).

E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

- ***Meiry Aparecida de Oliveira Vieira***

Professora e Diretora na Escola Centro Municipal de Educação Infantil “Entre Rios” – Entre Rios de Minas/ MG Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil (UFOP); Especialista em Alfabetização e Letramento (UFSJ); Psicopedagogia Institucional e Supervisão Escolar (UCAMPROMINAS); Atividades Físicas Esportivas para Deficientes (UFJF)

RESUMO

O presente estudo trata-se de um estudo de caso, sendo a pesquisa descritivo-exploratória. Seu objetivo é analisar a interação dos alunos deficientes mentais entre si, em atividades físicas e esportivas em uma turma na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) Escola "Moleque Sabido" do Município de Entre Rios de Minas – MG. Para tanto, a metodologia aplicada foi a análise observacional (estudo de caso) que possibilitou a visão empírica acerca dos processos envolvidos ao presente assunto. Com vistas aos principais resultados, observou-se ainda há muito que se mudar nos contextos das APAE's no que tange à inserção de alunos deficientes mentais em atividades físicas esportivas, estimulando sua participação em tais e favorecendo sua interação e socialização nesse contexto.

Palavras-chave: Atividades físicas esportivas; Deficientes mentais; Interação.

INTRODUÇÃO

Segundo Boaventura, Castelli e Barata (2009) as atividades físicas esportivas vêm contribuindo de maneira significativa na educação de alunos de diferentes APAE's, sendo tal processo efetivado pela integração de práticas pedagógicas diferenciadas, as quais podem beneficiar o processo de inclusão da pessoa deficiente no âmbito escolar – seja na escola regular ou mesmo na escola especial.

Pensando nisso, pode-se dizer que o profissional que aplica atividades esportivas no contexto da educação pode melhorar a inserção/inclusão da pessoa especial no contexto escolar, além disso, a socialização é propiciada, uma vez que a atividade integra relações de trocas entre os participantes, influenciando também o aprendizado e desenvolvimento da criança. Outro aspecto relevante é que as atividades esportivas beneficiam a prática corporal da pessoa com deficiência (PcD).

Antigamente, a condição de deficiente, conforme analisa Barros, Cavalcanti e Oliveria (2000) era repleta de preconceitos e estigmas históricos, tratando-os como: "depositários do mal", "objetos de maldição" ou "tragédia familiar". Ainda por vezes a PcD era vista como "detentora de poderes sobrenaturais", "beneficiária de proteção especial", dentre outros apelidos que auxiliavam significativamente no processo de exclusão dessas pessoas.

Entretanto, atualmente as deficiências se caracterizam por: deficiência mental, física, visual, auditiva e múltipla. O grau das deficiências orientam o grau de comprometimento da PcD, o que pode caracterizar seu aprendizado e participação no âmbito social, familiar e escolar (ALMEIDA et al., 2011).

Segundo dados da ONU, dentre essas deficiências, cerca de 10% aproximadamente afetam a população em países em desenvolvimento, o que configura um quadro significativo no que tange a demanda dessas pessoas (BRASIL, 1998).

Diante disso, por se tratar esse estudo da análise das atividades físicas para com a pessoa deficiente mental, a American Association of Mental Retardation (AARM), citada pelos autores Boaventura, Castelli e Barata (2009) fazem saber que a definição mais difundida e aceita acerca dessa prática, a saber:

Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia,

saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, de lazer e de trabalho. Manifesta-se antes dos 18 anos de idade (BOAVENTURA; CASTELLI; BARATA, 2009, p.56).

Dessa maneira, pode-se dizer que as pessoas com deficiência mental podem ser as mais acometidas no que tange às habilidades intelectuais, o que as remete a preconceitos e estigmas que podem afetar de maneira significativa sua vida e desenvolvimento de habilidades.

Pensando nesse pressuposto, como afirmam os autores Almeida et al. (2011), no processo de inclusão da pessoa com necessidade especial, o contexto deve ser adaptado e as atividades devem preconizar a potencialidade do indivíduo, pois assim, tal processo ocorrerá de maneira efetiva. Além disso, a inserção de práticas corporais diferenciadas no âmbito das escolas regulares e especiais muito tem a contribuir com o desenvolvimento da criança, uma vez que atividades direcionadas as estimulam e melhor orientam e propiciam o desenvolvimento de novas habilidades das PcD.

Assim, o estudo justifica-se pela alta demanda de crianças com deficiência mental incluídas em escolas regulares, como também inseridas em APAE's, padecendo da análise de estratégias que possam beneficiar o desenvolvimento das mesmas no âmbito escolar (especial ou regular). Além disso, como se percebe, as práticas corporais e atividades físicas podem beneficiar o desenvolvimento da PcD, propiciando a obtenção de novas habilidades às mesmas.

Desse modo, por meio dessa pesquisa, tem-se que tal relato de caso servirá como ponto de partida para reflexões sobre atividades físicas inclusivas dentro de um contexto específico, ou seja, em um grupo heterogêneo, o qual por sua diversidade instaura desafios específicos aos professores.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Almeida et al. (2011); Brasil (1998); Barros, Cavalcante e Oliveira (2000); Bianco-ni e Munster (2009); Boaventura, Castellim e Barata (2009); Busto (2013); Ferreira (2010); Santiago, Souza e Florindo (2005); Silva Júnior, Silva e Lima (2005).

OBJETIVOS

Analisar as contribuições das atividades físicas e esportivas em uma turma na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) Escola "Moleque Sabido", do Município de Entre Rios de Minas – MG, verificando as possíveis melhorias da interação de deficientes mentais no contexto escolar por meio da integração de tal prática.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, de porte descritivo-exploratório e caráter qualitativo, que busca analisar a influência das atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência mental em contextos escolares (seja ele especial ou regular). No entanto, a presente pesquisa abordará o estudo de um caso decorrido na APAE Escola "Moleque Sabido", no Município de Entre Rios de Minas/MG, como referência para abordagem do caso real acerca do tema analisado.

A população constituiu-se de indivíduos com deficiência mental (incluindo 1 deficiente mental severo, 4 indivíduos com paralisia cerebral (PC) e 1 indivíduo deficiente visual (DV)

parcial, com seqüela de PC/cadeirante, com idade entre 12 a 40 anos), participantes de atividades físicas regulares na APAE Escola "Moleque Sabido" do Município de Entre Rios de Minas – MG (análise observacional). Além disso, procedeu-se a aplicação de entrevista semi-estruturada (Apêndice A) com profissional atuante na instituição de referência, escolhido de maneira aleatória. Tal entrevista contém um montante de 15 perguntas abertas (APÊNDICE A), sendo que, após a sua realização, procedeu-se uma análise observacional das atividades esportivas e físicas realizadas com os deficientes mentais na APAE (APÊNDICE B).

Procedidas estas ações, os dados foram analisados empiricamente e transcritos para apreciação através de categorias temáticas para a melhor abordagem e explanação do tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Analisando o contexto da APAE: Atividades Físicas e sua relevância

Inicialmente a entrevista semi-estruturada foi aplicada a uma profissional de Pedagogia, que atua diretamente com a turma de Estimulação Permanente na APAE do Município de Entre Rios de Minas. Para manutenção da integridade da entrevistada, ela será apresentada na essência da pesquisa como M.F.P., que caracterizam as iniciais de seu nome para identificação em suas falas. A profissional entrevistada atua há 12 anos com pessoas deficientes mentais e possui cursos de capacitação e especialização com ênfase na temática analisada.

Após mensuração dos dados coletados a partir da entrevista semi-estruturada, verificou-se que a instituição analisada apresenta seis alunos integrados ao setor de Estimulação Permanente, sendo que dos tipos de deficiência tem-se: 1 Deficiente mental severo; 4 indivíduos com PC; 1 DV parcial, com sequela significativa de PC/Cadeirante. No que tange à faixa etária verificou-se que os indivíduos apresentam de 12 a 40 anos de idade.

Das atividades físicas inclusivas utilizadas para atuação com as pessoas com deficiência mental, a profissional entrevistada salienta que o mais utilizado são jogos e brincadeiras (integrados de acordo com a demanda da clientela). Além disso, como salientado por M. F. P. há a adaptação de alguns materiais e atividades, potencializando as habilidades individuais da pessoa deficiente mental.

Em consonância ao exposto pela profissional entrevistada, a autora Busto (2013) salienta que:

No esporte e na educação física, busca-se detectar as potencialidades dos alunos, atletas ou reabilitandos, e desenvolvê-las, quebrando visões deturpadas de que pessoas deficientes são um estorvo ou problema para a sociedade. A atividade física nos seus variados tipos de manifestação (dança, esporte, ginástica, jogo e luta) tem sido indicada como meio de vivenciar sensações de bem-estar geral e, contribui para a diminuição da ansiedade e depressão com melhoria das funções cognitivas, autoconceito, autoimagem, autoestima e autoconfiança do deficiente (BUSTO, 2013, p.12)

A profissional cita ainda que trabalha também com alongamentos, músicas específicas, utilizando em suas atividades o espelho para trabalho da noção e esquema corporal do

indivíduo. Isso demonstra que a preparação do profissional atuante com a pessoa deficiente mental é relevante e encontra-se em consonância com o preconizado por diversos autores.

M. F. P. menciona ainda que há atuação de equipe multidisciplinar (Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e Fisioterapeuta) na instituição, contudo, não existe profissional específico para atuação em atividades físicas (Professor de Educação Física) com o deficiente mental na instituição analisada. Entretanto, a profissional salienta que tenta ao máximo integrar ações voltadas às atividades corporais com estes com o intuito de melhorar seus aspectos corpóreos e funcionais, sendo estas atividades aplicadas duas vezes por semana, num período de 50 minutos com os alunos.

Conforme analisam Santiago, Souza e Floriano (2005) e Ferreira (2010) os deficientes mentais apresentam poucas oportunidades de se movimentar, jogar ou praticar esportes. Mas quando integrado um sistema de atividades físicas contínuas e pertinentes, estas podem oportunizar a esta clientela novas possibilidades, possivelmente prevenindo problemas secundários à própria deficiência, como deformidades e rigidez muscular.

Além disso, a integração de práticas corporais bem direcionadas pode promover a integração do indivíduo consigo mesmo e com a própria sociedade, auxiliando de maneira efetiva em seu processo de inclusão (SILVA JÚNIOR; SILVA; LIMA, 2012).

M. F. P. salienta que, os professores “devem ter amor à profissão, não apresentando sentimento de dó para com os deficientes mentais”. A profissional enfatiza que os profissionais necessitam considerar as particularidades do cliente, ou seja, utilizar as potencialidades da pessoa deficiente para integrar ações que melhorem sua qualidade de vida.

A profissional entrevistada salienta que:

O professor deve estar embasado na teoria, para conhecer todas as deficiências e como lidar com elas, porém a prática não encontramos nos livros, nem na internet, a prática aprendemos no cotidiano, conhecendo integralmente a deficiência, cada criança que apresenta sua necessidade particular e as adaptações que precisam ser feitas de acordo com as individualidades (M. F. P.).

Nesse sentido Busto (2013); Bianconi e Munster (2009) reforça que os objetivos envolvidos às atividades físicas e corporais devem se encontrar envolvidos às potencialidades e limitações individuais da pessoa com deficiência, englobando em seus aspectos:

- o desenvolvimento da autoestima;
- a melhoria da autoimagem;
- a independência funcional do cliente;
- a interação com grupos;
- a experiência intensiva com as possibilidades de limitações;
- o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo;
- a vivência de situações de sucesso, fracasso e tomada de decisão;
- a melhoria das condições organifuncionais do indivíduo;
- o aprimoramento das qualidades físicas, dentre elas resistência, força e velocidade;
- o desenvolvimento de habilidades como coordenação, ritmo e equilíbrio;
- o acesso a prática do esporte como lazer, reabilitação e competição;
- o estímulo a funções de tronco e membros superiores;

- a prevenção de problemas secundários à deficiência;
- o estímulo à superação de situações delicadas (BUSTO, 2013; BIANCONI; MUSTER, 2009).

Dessa maneira, as atividades físicas, mesmo que não realizadas por profissionais específicos, podem oportunizar melhoras significativas às pessoas deficientes mentais no que tange a sua funcionalidade, realização de atividades de vida diária, de vida prática, laboral e de lazer.

Observações quanto à realização de atividades com a turma de alunos analisada

A parte observacional procedeu com uma turma de seis alunos, de faixa etária de 12 aos 40 anos de deficientes mentais na APAE de Entre Rios de Minas, sendo que: 1 indivíduo é deficiente mental severo (sexo masculino); 4 indivíduos com PC (sexo feminino); 1 indivíduo DV parcial, com seqüela de PC/Cadeirante (sexo masculino).

Na aula de Atividades corporais realizada pela professora M.F.P., ela não envolveu todos os alunos em uma atividade apenas. A professora trabalhava individualmente, com materiais adaptáveis de acordo com as capacidades individuais de cada aluno. A aula iniciou-se com uma música, procedendo alongamento dos membros superiores e inferiores.

Logo em seguida, a professora procedeu o atendimento dos alunos deficientes mentais individualmente, enquanto os outros aguardavam a sua vez.

Para o Deficiente mental severo, a professora utilizou uma prancha de equilíbrio, visando explorar a lateralidade, assim como utilizou a bola suíça para trabalhar o equilíbrio e reações posturais do cliente. Com este aluno a professora trabalha a fim de vencer obstáculos, mantendo o corpo em funcionamento. O proceder durou aproximadamente 10 minutos.

Das quatro alunas com PC, uma apresenta atrofiamento muscular severo e alimenta-se por sonda. Para ela são realizadas atividades individuais, como alongamento corporal (pernas, mãos e braços), massagem facial, higiene corporal, visando à qualidade de vida, com orientações dos demais profissionais da saúde. Utiliza-se nesta aluna, creme para as mãos para alongar os dedos e relaxamento são feitos com músicas apropriadas. A professora utiliza-se de um cano de PVC, com elástico e pano macio para alongar as mãos e dedos desta aluna. Tal procedimento tem durabilidade de aproximadamente 10 minutos.

As demais alunas com PC, com uso de elástico grosso, são realizadas atividades de subir e descer, pular e agachar, passar por cima e por baixo, atividades de comando e procura de objetos. Atividades que desenvolvem a coordenação motora fina e ampla também são realizadas com estas três alunas com PC, como rasgar papel, cortar, fazer bolinhas de papel crepom, movimentos corporais específicos, dentre outros. Tal proceder também é realizado em aproximadamente 10 minutos.

Com o aluno DV parcial, com seqüela de PC/Cadeirante (sexo masculino) são realizadas atividades dentro da tecnologia assistida, assim como orientações dos profissionais da área de saúde. Nesse contexto a professora utiliza-se de elástico grosso na cadeira de rodas (na parte inferior da mesma) na altura das pernas, para alongar os pés, que são invertidos para dentro. A professora também procedia com o aluno uma atividade com o cabo de vassoura, fazendo com que o aluno levantasse e baixasse as mãos (braços para cima e para baixo) realizando diversas repetições. Para ele, segundo ela, as orientações dadas são meramente posturais, para não atrofiar a musculatura e evitar contraturas/deformidades.

Realizado em 10 minutos.

Quase todos os alunos, exceto a aluna com PC severa, realizaram uma caminhada leve ao redor do pátio da APAE, com durabilidade de cerca de 5 minutos. Em seguida, foi realizado um relaxamento de 5 minutos com música específica.

Finalizando, observou-se que nesta turma de deficientes mentais, as atividades recreativas e brincadeiras são realizadas de maneira individual, havendo pouca interação entre estes nas atividades propostas, pois a professora detalhava as particularidades dos alunos. Os alunos participavam das atividades propostas pela professora colaboravam na hora da caminhada com o cadeirante, entretanto, não conseguiam ter autonomia na execução da atividade, pois cansavam rapidamente e a professora mudava a estratégia. Quase não comunicavam entre si, pois a maioria apresentava comprometimento na fala.

Assim, das atividades propostas pela professora na APAE, observou-se que o eixo temático das atividades condiziam com as habilidades e objetivos individuais de cada aluno. Além disso, como estratégia de ensino, a professora criou formas de trabalhar de maneira singular a turma, considerando as potencialidades dos alunos que atendia.

Logo, com relação ao conteúdo ministrado aos alunos nas atividades físicas esportivas foram realizados: jogos e brincadeiras diversas em conjunto com as atividades corporais. Com relação às habilidades e análise dos objetivos individuais destas atividades, estas se embasaram na aplicação de elementos técnicos adaptados de cada modalidade de jogo e trabalharam-se as regras por meio dos jogos.

Do conteúdo programático para aplicação de estratégias de ensino, teve-se como objetivo, de acordo com a professora:

- Vivenciar a prática da modalidade de formas diferenciadas, alterando regras, espaços e número de participantes em cada tarefa;
- Investir em novas formas de praticar cada modalidade, propondo, por exemplo, trabalhos em pequenos grupos em que os alunos sejam estimulados a alterar regras, o próprio espaço, número de participantes, dentre outras características;
- Junto à vivência assistida, seja como espectador ou como praticante, promover a identificação da característica e do significado central das práticas realizadas.

Entretanto, como na APAE de Entre Rios de Minas, no momento da realização da pesquisa não tinha em suas dependências Treinador Físico (Educador Físico), nem profissional habilitado para lidar a parte esportiva destes alunos, fazendo com que as atividades esportivas não fossem tão direcionadas como poderiam ser. O que se vê são jogos e brincadeiras de cunho recreativo e estimulativo de funções específicas, mas a sociabilidade entre as partes não é propiciada.

Segundo a professora entrevistada, os alunos da APAE há um tempo atrás participavam das paraolimpíadas na região, mas segundo ela, atualmente faltam verbas e recursos financeiros para este fim, fazendo com que os alunos não participem desse processo esportivo. Além disso, como percebido no espaço físico da APAE não há quadra de esportes e a acessibilidade é defasada para o atendimento de pessoas com dificuldades de locomoção. Não há rampas de acesso, como também espaço físico hábil para realização de atividades.

A professora citou que faltam recursos pedagógicos, e que as adaptações nos jogos e brincadeiras são feitas de cunho pessoal e recursos financeiros próprios. Ela também citou a necessidade de modificar as regras, para adaptar os alunos deficientes mentais nas brincadeiras e jogos. Para ela, torna-se fundamental a integração de atividades de rotina

e repetição (RR), realizadas diariamente com os alunos com deficiência mental, tanto na sala de aula, como na Educação Física, pois além de melhorar a rotina, eles conseguem influenciar o processo de aprendizado.

Por este fato, de acordo com estudo, vê-se claramente a necessidade de profissional específico para atuação nessa área a fim de executar atividades corporais com os alunos, uma vez que tais atividades melhoram a funcionalidade, mobilidade e interação dos mesmos nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que as atividades físicas executadas no âmbito das APAE's podem muito beneficiar o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, melhorando sua funcionalidade, realização de atividades de vida diária e de vida prática, como também podem minimizar os problemas envoltos a deformidades, rigidez muscular e contraturas na pessoa com funções limitadas – nas PcD.

Entretanto, em análise do contexto da APAE de Entre Rios de Minas, vê-se que a ausência do profissional de Educação Física foi percebida na época da pesquisa, tornando necessária a integração de tal profissional no contexto a fim de serem trabalhadas atividades corporais específicas. Viu-se que, o trabalho da professora, mesmo que executado com carinho, ainda padece de orientações e ações específicas para o atendimento das demandas funcionais do deficiente mental, fazendo-se necessárias a integração do profissional habilitado nesse contexto.

Dessa forma, vê-se que a inclusão de PcD é um fato real em nosso cotidiano, necessitando ser tratada de maneira diferenciada a fim de se incluir a pessoa especial em seus diversos contextos de desempenho. Contudo, a interação entre um grupo heterogêneo pode dificultar a interação da PcD, uma vez que não trata diretamente as demandas deste grupo. Logo, deve-se tratar as potencialidades da PcD para então incluí-la em ambiente diferenciado.

Por este fato, tal estudo tornou-se relevante, pois foi percebida a importância de profissional habilitado na estimulação da pessoa com deficiência mental. Portanto, para se analisar de forma empírica as atividades que influenciam no desenvolvimento da pessoa deficiente mental no contexto das APAE's, faz-se necessária a análise de outras APAE's em que em seu contexto haja a integração do profissional de Educação Física na execução de atividades específicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. C.; MANCINI, M. C.; MELO, A. P. P.; DRUMMOND, A. F. Barreiras e Facilitadores no processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral em escolas de ensino regular. Cadernos de Terapia Ocupac. UFSCar. V.19, n.2. São Carlos: p.203-213, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. Cadernos da TV escola – Educação Especial. Deficiência Mental e Física. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância, p.1-49, 1998.

BARROS, J. F.; CAVALCANTE, O. A.; OLIVEIRA, R. J. Deficiência mental e a atividade física. Revista Digital. A.5, n.23. Buenos Aires: p.1-4, 2000.

BIANCONI, E. C.; MUNSTER, M. A. V. Educação Física e pessoas com deficiências: considerações sobre as estratégias de inclusão no contexto escolar. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná: PUCPR, p.1-10, 2009.

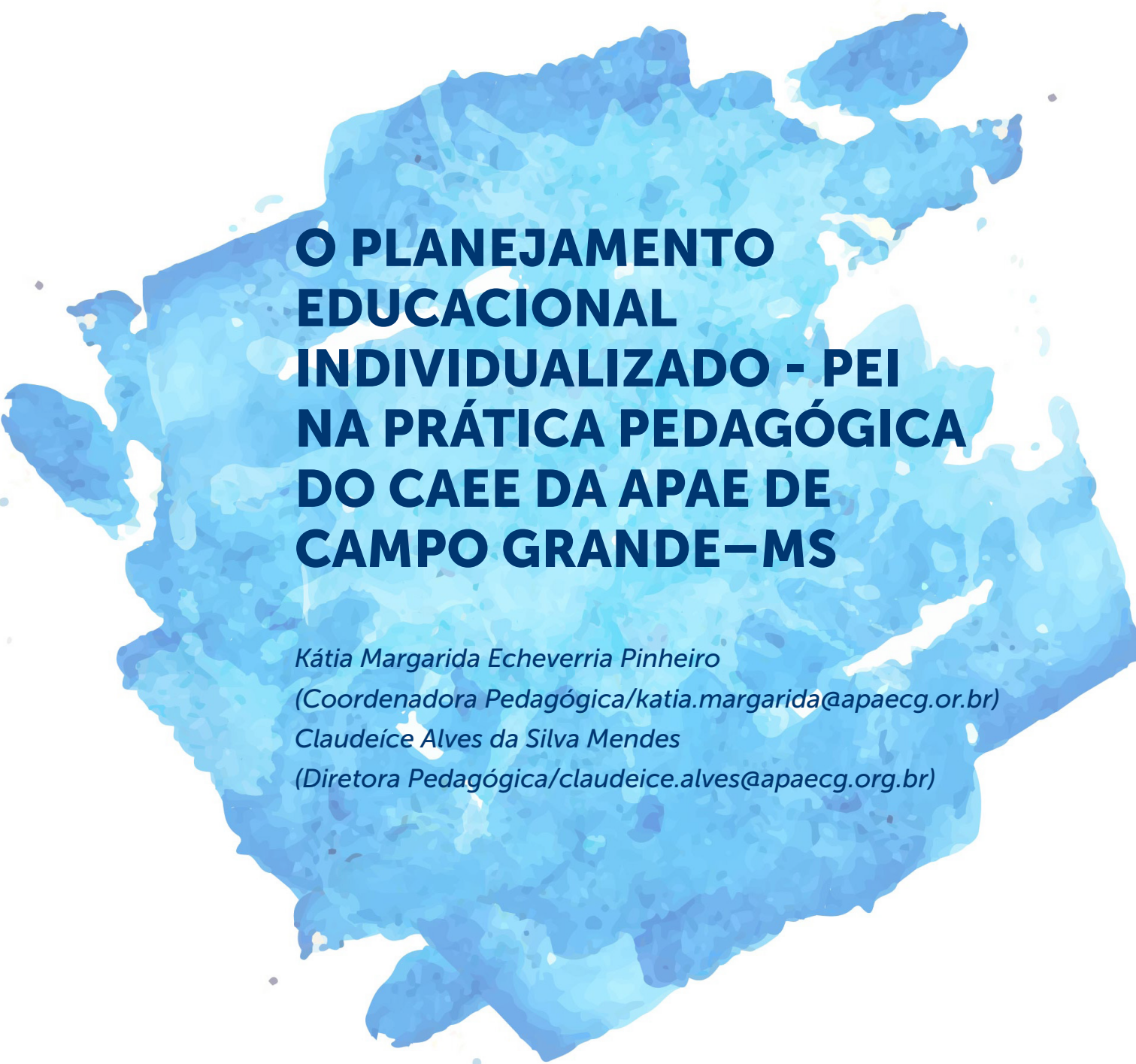
BOAVENTURA, R. S.; CASTELLIM M. S.; BARATA, T. C. R. Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. Rev. Omnia Saúde. V.6, n.1. São Paulo: p.51-61, 2009.

BUSTO, R. M. Dimensões do esporte adaptado – Projetos da UEL. 2013. In: BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S.; MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; TANAKA, E. D. O. Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência. Livro Digital. Londrina: Eduel, p.9-18, 2013.

FERREIRA, E. L. Atividade física, deficiência e inclusão escolar. Niterói: Intertexto, 2010.

SANTIAGO, A. L. S. P.; SOUZA, M. T.; FLORINDO, A. A. Comparação da percepção da auto-imagem de pessoas portadoras de deficiência física praticantes da natação. Revista Digital. V.10, n.89. Buenos Aires: p.119, 2005.

SILVA JÚNIOR, R.; SILVA, I. M.; LIMA, H. C. AMA-TE: Atividades motoras adaptadas e treinamento esportivo para pessoas com deficiência. São Paulo: Move, p.24-27, 2012..



O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CAEE DA APAE DE CAMPO GRANDE-MS

Kátia Margarida Echeverria Pinheiro

(Coordenadora Pedagógica/katia.margarida@apaecg.org.br)

Claudeíce Alves da Silva Mendes

(Diretora Pedagógica/claudeice.alves@apaecg.org.br)

Resumo

O estudo do Planejamento Educacional Individualizado – PEI objetiva caracterizar a construção de conhecimento pelos alunos com deficiência intelectual e múltipla do CAEE da APAE de Campo Grande MS. A análise foi permeada por questões referentes às atribuições do professor especializado. A seleção de atividades e instrumentos pedagógicos foi ajustada ao grupo e/ou a que cada aluno necessita. Conclui-se o PEI numa metodologia de ensino e aprendizagem que norteia todo o trabalho do CAEE.

Summary

The study of Individualized Educational Planning - PEI aims to characterize the knowledge construction by students with intellectual and multiple disabilities of the CAEE of APAE de Campo Grande MS. It is permeated by questions concerning the attributions of the specialized teacher. The selection of atividades and pedagogical instruments were adjusted to the group and / or that each student needs. The IEP is concluded in a methodology of teaching and learning that guides all the work of the CAEE.

Resumen

El estudio de la Planificación Educativa Individualizada - PEI objetiva caracterizar la construcción de conocimiento por los alumnos con discapacidad intelectual y múltiple del CAEE de la APAE de Campo Grande MS. Es impregnado por cuestiones referentes a las atribuciones del profesor especializado. La selección de atvías e instrumentos pedagógicos se ajustaron al grupo y / oa la que cada alumno necesita. Se concluye el PEI en una metodología de enseñanza y aprendizaje que orienta todo el trabajo del CAEE.

O Planejamento Educacional Especializado-PEI na prática pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE da APAE de Campo Grande MS é caracterizado como importante estratégia pedagógica na construção de conhecimento de alunos com deficiência Intelectual e múltipla, atendendo suas especificidades e subsidiando-os para que tenham acesso ao currículo e participem efetivamente da vida escolar.

Meu interesse na busca de uma estratégia pedagógica que atendesse a particularidade dos nossos alunos e suas necessidades educativas especiais é desde 2004 quando o CEDEG/APAE de Campo Grande MS na gestão pedagógica administrativa da diretora professora mestra Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira iniciou estudos de cunho pedagógico com uma equipe de profissionais através do "Curso Atendimento Educacional Especializado para o Deficiente Intelectual" em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP, com duração de 100hs, tendo como ministradora a professora doutora Maria Tereza Eglér Mantoan. Este curso abrangeu: - Estudos teóricos sobre construção do conhecimento: estruturação e funcionamento mental. – Deficiência mental e inclusão escolar: avanços educacionais e formação de professor especializado. – Escolas comuns e escolas especiais: transformação no atendimento aos alunos com deficiência. – Inclusão escolar e atendimento. A ausência de literatura que tratasse desse assunto fez-nos percorrer um longo caminho para a sistematiza-

ção e registro: Em 2005, 2006 e 2007 abriram as primeiras salas de AEE; Em 2008, 2009 e 2010 realizaram interfaces entre o atendimento educacional especializado e a escolas comuns que tinha alunos atendidos pelo AEE do CEDEG/APAE com a intenção primeira de entender a maneira do aluno com deficiência intelectual lidar com o conhecimento no seu processo construtivo, também a investigação do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem com uso de recursos da Comunicação Alternativa Aumentativa na adequação de recursos externos e internos para alunos que possuem comprometimento acentuado na fala e têm a interação com o saber prejudicado. Assim, cada vez mais com foco para um novo fazer pedagógico às necessidades educativas especiais dos nossos alunos e à construção de conhecimentos pelos mesmos, subsidiando-os para que tenham acesso ao currículo e participem ativamente da vida escolar.

Minha maior preocupação foi o como elaborar e executar um plano de AEE que conforme especificado no Art. 9º da Resolução Nº 4 de 2 de outubro 2009 é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, articulando com os demais professores do ensino da escola comum, com a participação das famílias e demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários que fizerem necessários ao atendimento, pois essa mesma Resolução não esclarece a prática. Esse estudo foi permeado pelas seguintes questões: Como identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos? Como elaborar estratégias alternativas de aprendizagem com recursos e apoios personalizados? Como desenvolver ações docentes conjuntas entre AEE e escola de ensino comum e acompanhar o desempenho de cada aluno? E para responder a essas questões foram realizadas ações/atividades pelos professores do AEE sobre: Levantamento da necessidade educacional específica de cada aluno no contexto do ensino comum; Realização de entrevista com aluno (a) e familiar para verificar suas expectativas; Elaboração e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para compensação/superação daquilo que lhe é limitado com a participação de profissionais de diferentes áreas (professores do CAEE, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, médicos, serviço social e professores da escola de ensino comum), definição de recursos necessários e seleção atividades de interesse a serem desenvolvidas integrando as diferentes ações para possibilitar o sucesso no processo ensino-aprendizagem;

Em 2011 inicia-se o estudo sobre avaliação pedagógica diagnóstica para elegibilidade e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual e múltipla para o Centro Atendimento Educacional Especializado- CAEE que incide a realidade qualificada do problema de aprendizagem com o resultado seja de valor de qualidade satisfatório ou insatisfatório, tem embasamento na avaliação da aprendizagem, Cipriano Carlos Luckesi 2011, que se configura como o ato de investigar a qualidade do desempenho dos alunos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, uma intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação. Assim, foi elaborado o Planejamento Educacional Individualizado do aluno com estratégias pedagógicas e seleção de atividades ajustados ao grupo e/ou a que cada aluno necessita. Essas experiências deram origem ao Planejamento Educacional Individualizado – PEI como metodologia de ensino e aprendizagem na construção de conhecimento por alunos com deficiência intelectual e múltipla e à elaboração da proposta pedagógica do CAEE que foi credenciada, em caráter excepcional, pela deliberação CEE/MS n 9750, de 21 de março de 2012 para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo prazo de três anos. E a deliberação CEE/MS n.

10.766, de 16 de dezembro de 2015 renova o credenciamento pelo prazo de cinco anos.

Em 2012 e 2013 foram apresentadas devolutivas às escolas de ensino comum tendo os encontros realizados no CEDEG/APAE pela dificuldade de adentrar algumas escolas, resultando posteriormente em solicitações dessas escolas para resolvermos problemas de aprendizagens juntos, as quais oportunizaram reflexões sobre as ações, opiniões e ponto de vista.

De 2014 a 2016 a proposta pedagógica foi suspensa na prática.

Em 2017- Sistematização e registro: retoma-se a proposta pedagógica do CAEE na gestão da diretora Claudeíce Alves da Silva Mendes, reestrutura-se o Planejamento Educacional Individualizado – PEI como ato pedagógico - junção do ato de avaliar, ato de planejar e o ato de executar - uma metodologia que norteia todo o trabalho especializado do CAEE centrado na identificação das necessidades educacionais específicas do aluno, um trabalho de colaboração com diversos profissionais e parcerias que se fazem necessárias, com reavaliação semestral do desempenho do aluno e das estratégias de aprendizagens com indicações para continuidade, reformulação ou elaboração de novas estratégias, conforme descrito na proposta pedagógica do CAEE.

Destaca como principais características do PEI ((PLETSCH; GLAT, 2013):

- Considera o aluno em seu nível desenvolvimento e/ou interesse do aluno, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio, longo prazos.
- Considera as expectativas familiares e do próprio sujeito.
- Ênfase nas habilidades adaptativas conceituais, práticas e sociais.
- Foca na identificação das necessidades educacionais específicas: áreas “fortes” e “fracas”.
- Ênfase nas possibilidades de aprendizagem do aluno, porém suas limitações são informações que não podem ser desprezadas na elaboração do planejamento.
- Prioriza a construção do conhecimento pelo aluno com deficiência intelectual.
- Planejamento colaborativo (professor ensino comum, do CAEE e outros profissionais), adequações/adaptações curriculares, e avaliação (revisão periodicamente), (AVILA E PIRES, 2015).
- Planejamento nas habilidades adaptativas conceituais, práticas e sociais, nas temáticas de interesse do aluno (a) com significado prático e instrumental.

A fundamentação teórica do Planejamento Educacional Individualizado – PEI tem embasamento na teoria de Vygotsky que põe em evidência que os sujeitos possuem dois importantes sistemas de formação conceitual: os conceitos espontâneos que são assimilados em suas formas já prontas; e os conceitos científicos que são assimilados por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral de formar conceitos, existente nos estudantes. A ênfase é dada na interação dinâmica entre estes dois sistemas, que acontece numa via de mão dupla: os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa. Pois, neste contexto são formados os processos psicológicos superiores: “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p. 19), originam-se na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros e está interligado aos processos internos de mediação e na utilização de signos.

Assim sendo, o conceito de mediação, zona de desenvolvimento proximal - ZDP, compensação, dentre outros norteiam o do processo de construção do Planejamento Educacional Individualizado - PEI.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

AVILA, Leila Lopes de, Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001- 2012). 1963- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.203 f.: il.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. Estudos e proposições. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér.: O direito de ser, sendo diferente na escola. Artigo, Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP / UAB / MEC Versão 2010.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

DEFICIÊNCIA MENTAL / Adriana L. Limaverde Gomes... [et al.].-São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82p. - (Atendimento educacional especializado)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental: Brasília: MEC SEESP, 2005-12-15, 2007.

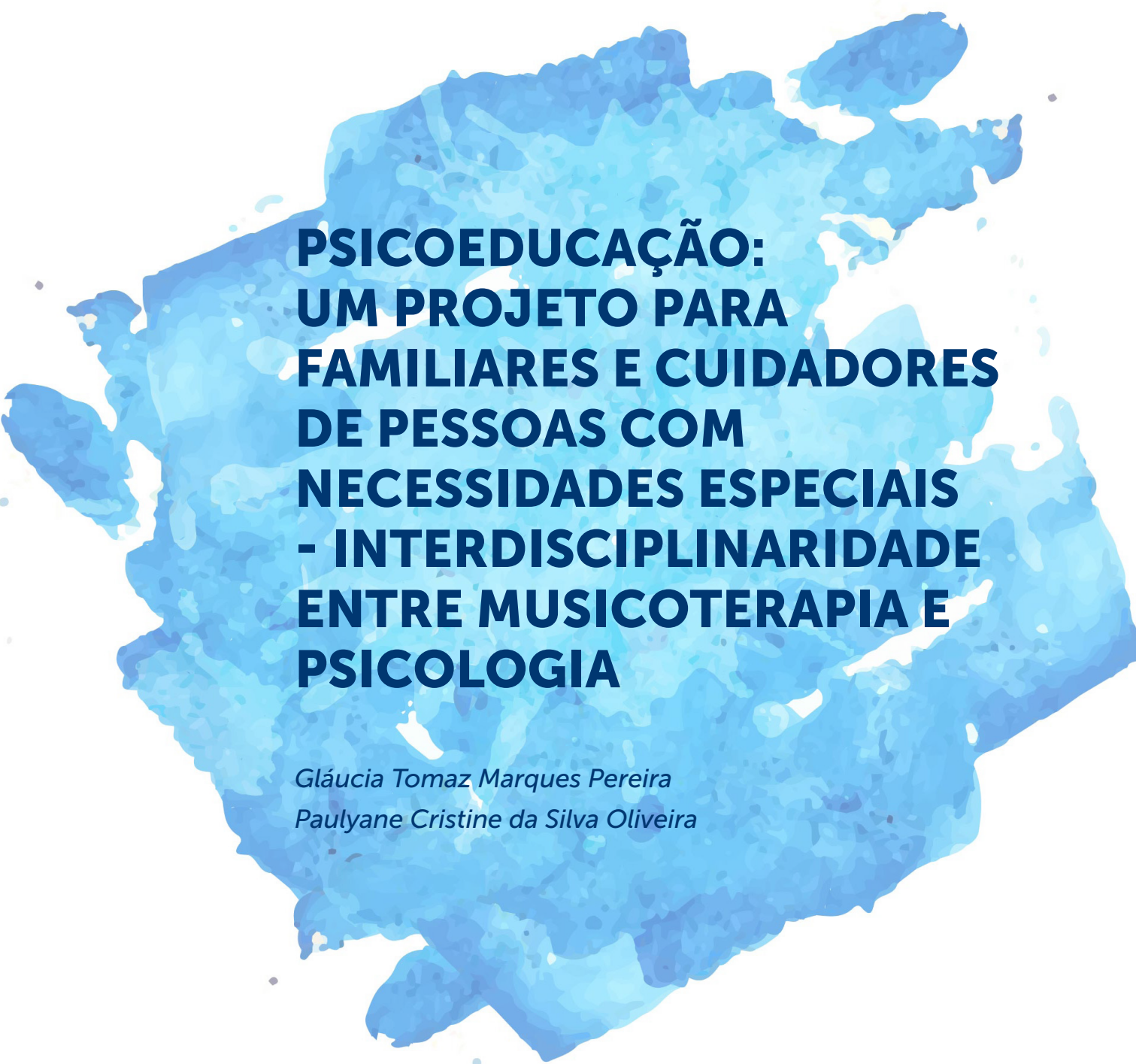
ANACHE, A.A e Martinez, M. A O sujeito com deficiência mental: um estudo dos processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, 2007.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica: 3 ed.rev.- Campinas, SP: Autores Associados,2005 – (coleção Contemporânea).

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental – Campinas.SP: autores associado, 2001.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Trad. Edílson Alkmim da Cunha. 2. Ed. Brasília: CORDE, 1994.



PSICOEDUCAÇÃO: UM PROJETO PARA FAMILIARES E CUIDADORES DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE MUSICOTERAPIA E PSICOLOGIA

*Gláucia Tomaz Marques Pereira
Paulyane Cristine da Silva Oliveira*

Resumo

O projeto Psicoeducação para familiares dos usuários da instituição tem com objetivo de acolher, informar, e conscientizar a família e cuidadores sobre a evolução do tratamento. Através das experiências musicoterápicas, foram trabalhadas a abertura do canal de comunicação. Os conteúdos internos acolhidos pela Musicoterapeuta e Psicóloga – atuação interdisciplinar. Como resultado, observou-se melhor integração das famílias e maior conscientização do diagnóstico e prognóstico do usuário.

Palavras-chave: Musicoterapia. Psicologia. Psicoeducação.

Abstract

The Psychoeducation project for family members of the institution has the objective of welcoming, informing, and raising awareness among the family and caregivers about the evolution of the treatment. Through the music therapy experiments, the opening of the communication channel. The internal contents hosted by the Music Therapist and Psychologist - interdisciplinary acting, were worked on. As result, it was observed a better integration of the families and greater awareness of the diagnosis and prognosis of the user.

Keywords: Music Therapy. Psychologist. Psychoeducation.

Introdução

Em junho de 2013, através do Plano Viver sem Limites do Governo Federal, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁴ de Anápolis foi habilitada pelo Ministério da Saúde como CER III⁵ - Centro Especializado em Reabilitação Auditiva, Física e Intelectual.

O Serviço de Reabilitação Intelectual do CER III oferece atendimentos de (re)habilitação para pessoas com deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo⁶ ou com características do TEA e síndromes diversas que têm como característica principal o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou deficiência intelectual. Estes atendimentos têm como visão o Projeto Terapêutico Singular.

A parceria da família e cuidadores no processo de reabilitação/habilitação de clientes com déficit intelectual e/ou transtornos do espectro do autismo é fundamental para evolução desses usuários. Contudo, considerando que muitos pais sofrem com a “morte” do filho ideal, muitas vezes apresentam alterações emocionais, rejeição à criança e/ou ao diagnóstico médico, em muitos casos nota-se um invólucro de sentimentos, negação da realidade e sentimento de culpa. A partir dessa realidade, é necessário acolher esses pais em projetos institucionais que promovam a consciência da nova realidade e auxiliem para que compreendam como melhor estimular o seu filho.

O Projeto Terapêutico Singular e a Psicoeducação

O Projeto Terapêutico Singular, conforme Pinto et al. (2011), tem como base a atuação interdisciplinar, que se inicia a partir da avaliação compartilhada sobre as condições do usuário e definição dos procedimentos que serão realizados. Posteriormente, a equipe de referência realiza uma discussão prospectiva do caso e empreende a “construção de responsabilidade singular e de vínculo estável entre equipe de saúde e usuário/família” (idem,

p. 494).

O entendimento da realidade do sujeito, a inserção da família e do usuário na elaboração do plano terapêutico é fundamental. O processo inicia-se através do levantamento das demandas e metas com família e usuário, essas devem ser mensuráveis e alcançáveis. Contudo, quando as demandas apresentadas são irreais e há prejuízo na conscientização real do diagnóstico e prognóstico, a família é encaminhada para grupos de psicoeducação.

Para Figueiredo et al (2009), a psicoeducação é útil para familiares e pessoas próximas do usuário porque facilita a adesão ao tratamento pode ser considerada uma relevante estratégia de prevenção à saúde destes cuidadores, bem como uma medida qualificadora dos cuidados prestados ao indivíduo (...) potencializa os resultados terapêuticos na medida em que estes passam a ter maior conhecimento da patologia do paciente (p. 20, 21)

O processo de tomada de consciência é imprescindível para a reabilitação. Quando o usuário e família não têm consciência do real quadro eles geram expectativas irreais que não serão possíveis de serem alcançadas. Porém, quando é trabalhada essa conscientização através da intervenção grupal, a família e os usuários começam a ter expectativas reais e possíveis de serem atingidas. Com isso as metas tornam-se metas reais, mensuráveis e possíveis de serem alcançadas, tornando a família mais engajadas e participante no processo de reabilitação. A adesão das famílias no tratamento faz com que a terapêutica adotada pelos profissionais tenha continuidade no ambiente familiar, tendo então maior chance de ser alcançado o objetivo final.

A Psicoeducação no CER III Intelectual

O projeto psicoeducação no CER III Intelectual foi desenvolvido a partir da atuação interdisciplinar da psicologia e musicoterapia, em que os profissionais, em parceria, na troca de saberes e na colaboração mútua (JESUS, ROSA e PRAZERES, 2004) promoveram atendimentos com objetivo de acolher, informar, educar e intervir em relação às demandas apresentadas pela família, conscientização das etapas necessárias para aquisição do desenvolvimento infantil – com base no desenvolvimento infantil esperado – e alterações cognitivas que interferem no processo de evolução do cliente.

O projeto foi delineado a partir de atendimentos grupais para família e cuidadores dos usuários com necessidades especiais, isto é, deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo. Os grupos reuniam-se semanalmente, no período de 45 minutos, com o tempo do processo delimitado em 16 sessões, podendo ser estendidas ou reduzidas, considerando a evolução e participação da família. A definição final dos grupos foi realizada pela psicóloga que considerou o estilo parental e o diagnóstico dos usuários, dividindo as famílias em grupos de usuários com: transtorno ou características do espectro do autismo; deficiência intelectual; disfunção neuromotora – quadro de manutenção; disfunção neuromotora – prejuízo comportamental; e, síndrome de down.

As sessões trabalharam as seguintes temáticas: socialização e interação grupal; levantamento das demandas familiares – demandas irreais versus demandas reais; desenvolvimento infantil – desenvolvimento motor, da linguagem e da cognição; estudo do cérebro – hemisférios cerebrais: suas funções e estruturas; comportamento; e, encerramento do projeto – conscientização das demandas reais e necessidades prioritárias dos clientes.

Música, Musicoterapia e Psicoeducação

A Musicoterapia é uma prática terapêutica que promove a interação do cliente-música através de um processo estruturado, possibilitando um espaço de acolhimento, expressão, promovendo a comunicação e o relacionamento intrapessoal, a mobilização, a expressão e a organização (VON BARANOW, 1999), facilitando a abertura do canal de comunicação ao ir de "encontro do sujeito no nível em que este se situa, aceitando sua expressão sonoro musical" (COSTA, 1989, p. 79).

A promoção da abertura do canal de comunicação e o potencial interativo da música em Musicoterapia promovem a ruptura da resistência. Em processos terapêuticos individuais ou grupais a resistência tem sido considerada como um obstáculo ao processo de cura (RIBEIRO, 2007). O uso da música permite a abertura do canal de comunicação entre o terapeuta-cliente e com isso possibilita a que o terapeuta tenha acesso aos conteúdos internos para intervir adequadamente, facilitando o processo de cura.

O diferencial da Musicoterapia para alcançar a expressividade e para promover a abertura do canal de comunicação é que a Musicoterapia apropria-se das experiências musicais como agente de intervenção.

No projeto psicoeducação, as experiências musicoterápicas utilizadas foram à recriação, composição e experiência receptiva.

Na experiência re-criativa os grupos foram conduzidos a aprender ou executar canções. As canções foram apresentadas relacionadas às temáticas estabelecidas em cada etapa do projeto, com objetivo de facilitar a identificação e empatia com os outros, a melhora nas habilidades interativas e de grupo e o desenvolvimento de habilidades de interpretação e a comunicação de ideias e sentimentos.

Quanto à composição musical, o grupo vivenciou a experiência de escrever parte de canções, na variação da paródia, em que cada integrante do grupo, em comum acordo substituiu palavra ou frases de canções, enquanto foram mantidos melodia e acompanhamento original.

Na experiência receptiva, o grupo ouviu música e respondeu à experiência de forma verbal. Os objetivos principais dessa experiência foram enfocar os aspectos emocionais e as respostas do grupo foram moduladas de acordo com o objetivo terapêutico.

De forma mais descritiva, as experiências musicoterápicas foram vivenciadas da seguinte maneira em cada etapa do processo:

- Socialização e interação grupal – canção "Quem é Você?" (Domínio Público). Experiência musicoterápica: re-criação musical. O objetivo da atividade foi estabelecer vínculo, facilitar a interação grupal e realizar o levantamento inicial das expectativas do tratamento.

- Demandas familiares – demandas reais versus demandas irreais – canção "Quando eu Crescer" (Eros, Lieber). Experiência musicoterápica: composição musical – paródia de canção. O objetivo desta temática foi realizar levantamento das demandas familiares para avaliar a expectativa da família e conhecimento sobre o diagnóstico e prognóstico da criança.

- Desenvolvimento infantil – desenvolvimento motor, da linguagem e da cognição – canção "Boneca de Lata" (Domínio Público). Experiência musicoterápica: re-criação musical. A canção foi utilizada de forma lúdica, no jogo musical (atenção, imitação) com objetivo de facilitar a compreensão da família referente às aquisições cognitivas necessárias para realização de uma atividade com música, comparando com o desenvolvimento infantil e

as habilidades que devem ser adquiridas com a idade para desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas.

- Estudo do cérebro – hemisférios cerebrais: função e estrutura – canção “Pensamento” (Rás Bernardo, Bino, Da Gama e Lazão), experiência musicoterápica: audição musical. Canção “A Casa” (Vinícius de Moraes), experiência musicoterápica: composição musical – paródia de canção. A primeira canção foi utilizada com preparação para a temática a ser trabalhada, objetivo: onde se processa o pensar? A segunda canção foi utilizada para finalizar o tema trabalhado, objetivo: qual é a função cognitiva do cérebro?

- Estudo dos prontuários junto com as famílias – atividade para estudo e reflexão.

- Comportamento – canção “Bom Comportamento” (Ana Paula Valadão, Arleson Samuel A. Esteves). Experiência musicoterápica: re-criação e composição musical – objetivo da temática foi realizar estudo sobre o comportamento humano.

- Encerramento do projeto – conscientização das demandas reais e necessidades prioritárias dos clientes – canção “Ser Diferente é Normal” (Adilson Xavier, Vinicius Castro). Experiência musicoterápica: composição musical – paródia de canção – a canção para finalizar o projeto teve como objetivo acolher a família e verificar novamente se as demandas familiares estavam de acordo com o prognóstico da criança.

- Registro escrito das famílias das informações adquiridas nos encontros (avaliação) – as terapeutas solicitaram para a família descrever o aprendizado em forma de redação.

Considerações Finais

A música como terapia é uma ferramenta muito importante para abrir canais de comunicação, diminuir resistências, trabalhar a expressividade e facilitar o acesso dos conteúdos internos apresentados pelas famílias e cuidadores dos indivíduos com necessidades especiais. As experiências musicoterápicas da re-criação, audição e composição musical são particulares e facilitam o engajamento no processo terapêutico.

As terapêuticas, Musicoterapia e Psicologia, promovem intervenções com potencialidade, tanto pela expressividade como pela intervenção nos conteúdos internos, facilitando a eficácia do processo, sendo possível realizar os atendimentos em menor período de tempo e aumentar as respostas adequadas das famílias e cuidadores no tratamento.

O projeto psicoeducação foi desenvolvido a partir da visão do projeto terapêutico singular, isto é, família atuante e inserida no processo de tratamento, apresentando-se como um marco importante na evolução dos usuários com necessidades especiais no CER III/ APAE-Anápolis. Como resultado observou-se melhor integração das famílias no processo terapêutico e maior conscientização do diagnóstico e prognóstico do usuário.

Referências

COSTA, C. M. O Despertar para o Outro. São Paulo: Summus, 1989.

FIGUEIREDO, A. L.; SOUZA, L.; DELL'ÁGLIO JUNIOR, J. C.; ARGIMON, I. I. O Uso da Psicoeducação no Tratamento do Transtorno Bipolar. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Campinas-SP, v. XI, n. 1, p. 15-24, 2009.

JESUS, C. S.; ROSA, K. T.; PRAZERES, G. G. S. Metodologias de Atendimento à Família: o fazer do assistente social. In: Acta Scientiarum. Health Sciences, vol. 26, n. 1, Maringá, p.

61-70, 2004.

PINTO, D. M.; JORGE, M. S. B.; PINTO, A. G. A.; VASCONCELOS, M. G. F.; CAVALCANTE, C. M.; FLORES, A. Z. T., et al. Projeto Terapêutico Singular Na Produção Do Cuidado Integral: uma construção coletiva. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. jul-set, p. 493-502, 2011.

RIBEIRO, J. P. O Conceito de Resistência na Psicoterapia Grupo-Analítica: repensando um caminho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. especial, p. 065-071, 2007.

VON BARANOW, A. L. *Musicoterapia: uma visão geral*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

**MÃES QUE CANTAM:
A CANÇÃO NA RELAÇÃO DE
AJUDA PARA MÃES DE BEBÊS
DO CER III INTELECTUAL
DA APAE ANÁPOLIS –
TRANSDISCIPLINARIDADE
ENTRE MUSICOTERAPIA
E PSICOLOGIA**

Gláucia Tomaz Marques Pereira

Paulyane Cristine da Silva Oliveira

Resumo

O Projeto Mães Que Cantam tem como objetivo promover acolhimento, fortalecer vínculo e trabalhar a ansiedade das mães de bebês atendidos na APAE-Anápolis. A mãe participa de atividades musicoterapêuticas para abertura do canal de comunicação e apoio psicológico numa parceria para a construção da relação de ajuda. Como resultado, observou-se que a troca colaborativa na prática auxiliou no acolhimento e na mudança dos aspectos emocionais, culturais e sociais do ser.

Palavras-Chave: Mães; Canção, Musicoterapia; Psicologia.

Abstract

The Mothers who Sing Project aims to promote foster care, strengthen bonding and work anxiety of the mothers of babies attended at APAE-Anapolis. The mother participates in music therapy activities to open the communication channel and psychological support in a partnership to build this helping relation. As a result, it was observed that the collaborative exchange, in practice, helped in caring and changing emotional, cultural and social aspects of the being.

Keywords: Mother, Song, Music Therapy, Psychology.

Introdução

O Projeto Mães que Cantam é desenvolvido no CER III7 Intelectual da APAE8 de Anápolis-GO, que promove atendimento a pessoas com deficiência intelectual, autismo e síndromes diversas.

Mães de bebês que apresentam alguma alteração neurológica, comumente apresentam sofrimento com a primeira notícia, que em muitos casos não é apresentada adequadamente, sendo é transmitida de forma pessimista, o que pode acarretar uma grande problemática psicossocial para a criança e para os familiares. Essa inadequação pode dificultar o cuidado da mãe com o bebê, causando desmotivação no trato com a criança e prejudicando sua estimulação.

Após o sofrimento inicial virá a necessária etapa de buscar os recursos terapêuticos possíveis (se houver). E se iniciará uma nova etapa na vida da família, que sabe que poderá contar sempre com o apoio e a presença dos profissionais de sua confiança a seu lado. (SOUZA, 2003: p. 05).

Destarte, percebeu-se a necessidade de tratar com as mães as questões pertinentes à constatação de que a criança nasceu diferente e trabalhar os prejuízos que a ausência de tratamento adequado pode acarretar no indivíduo. Portanto, desenvolveu-se um projeto com atuação transdisciplinar entre Musicoterapia e Psicologia que considera o procedimento próprio da profissão e do profissional, efetuando trocas e compactuando saberes.

O Projeto Mães Que Cantam – Uma Visão Geral

O Projeto Mães Que Cantam foi desenvolvido pelo setor de Musicoterapia e Psicologia para receber as mães dos bebês elegíveis para o atendimento na unidade, que apresentam dificuldade na aceitação do diagnóstico, apatia no tratamento, dificuldade de vinculação

com a criança ou superproteção, para lidar, então, com seus anseios e temores.

Para que a mãe seja inserida no projeto, deve ser encaminhada para o setor de Musicoterapia e Psicologia. No atendimento inicial é realizado o contrato terapêutico, com a explanação breve sobre o projeto, período médio de permanência no programa e terminalidade, sendo que o tempo médio do projeto é de seis meses a um ano (conforme objetivos terapêuticos alcançados ou não).

O projeto apresenta três fases iniciais, elas são:

- Primeira etapa – Canção de Ninar (composição ou paródia)
- Segunda etapa – Etapas do Desenvolvimento – canção infantil “Quando eu Era Nenê”
- Terceira Etapa – Estrutura familiar – canção infantil “Uma Família é Formada Assim”

Nas etapas subsequentes, as terapeutas decidem em conjunto qual(is) música(s) será(ão) utilizada(s), conforme a necessidade mais emergente naquele processo terapêutico.

No programa, a música, através da intervenção musicoterápica, tem como objetivo promover a abertura do canal de comunicação e que a atuação do Psicólogo convirja para trabalhar os conteúdos verbais que possam surgir durante os atendimentos.

O atendimento terapêutico ocorre uma vez por semana, no período de trinta minutos, na sala de Musicoterapia. São utilizados instrumentos musicais (violão, guizo) e CDs com canções infantis, canções que façam parte do universo sonoro da mãe e do bebê e canções selecionadas pela Musicoterapeuta conforme objetivos terapêuticos. As canções são trabalhadas em forma de paródia ou composição musical, considerando a intervenção musicoterápica. Com a abertura do canal de comunicação, a Psicóloga intervém discutindo sobre os temas pertinentes ao problema vivenciado pela mãe e/ou também pelos familiares.

Depois de alcançados os objetivos terapêuticos, a partir da observação clínica, e mediante decisão da dupla terapêutica, as mães são encaminhadas para outros projetos, grupos e/ou atendimentos individuais do setor de Psicologia da instituição e a criança é inserida, conforme demanda apresentada pela família, nos programas terapêuticos oferecidos pela unidade.

O Trabalho Transdisciplinar – Musicoterapia e Psicologia

A Musicoterapia é uma prática terapêutica que utiliza a música e/ou os elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) em um processo estruturado, que busca facilitar e promover a comunicação, o relacionamento intrapessoal (BRUSCIA, 2000), a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (VON BARANOW, 1999).

A prática da Musicoterapia exercida pelo Musicoterapeuta visa instituir um ambiente propício para a expressão de conteúdos internos e estabelecer um espaço de acolhimento. Para Costa (1989: p. 79) é uma prática que “procura ir ao encontro do sujeito no nível que o mesmo se situa aceitando sua expressão sonoro-musical. O núcleo em torno do qual se desenrola todo o processo musicoterápico é a ação de fazer música”.

Este “fazer musical” possibilita desenvolver potenciais de forma que o indivíduo possa alcançar melhor integração intrapessoal e interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida (RUUD, 1998, apud BRUSCIA, 2000: p. 286).

Através das técnicas musicoterápicas, o Musicoterapeuta pode promover a expressividade, e, logo, após acessar os conteúdos internos, o Psicólogo pode oferecer suporte

terapêutico nas discussões verbais.

A prática do Psicólogo enriquece esta atuação conjunta, pois está baseada nas discussões e compreensões do “eu” e do ser no mundo, por isso, não impõe caminhos para solucionar o problema, mas procura auxiliar o cliente a pensar e a se comportar de uma forma diferente que possibilite resolver as situações difíceis da vida (BALEN, FRIZZO et al., 2010).

Neste projeto, a ação conjunta admite uma conduta que transita entre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: a primeira, porque promove um trabalho de colaboração e da relação de trocas entre indivíduos (JESUS, ROSA e PRAZERES, 2004); a segunda “exige uma nova visão de ser humano, no qual este é um todo indivisível e relacional e um componente essencial com múltiplas conexões com o mundo que o cerca, independente do tipo e do grau das patologias apresentadas” (VON BARANOW, 1999: p. 52).

No trabalho interdisciplinar os profissionais interagem entre si, para Rodrigues (2000: p. 127), essa interação “favorece o alargamento e a flexibilização dos conhecimentos, disponibilizando-os em novos horizontes do saber”. No trabalho transdisciplinar, “os diferentes profissionais, após o estabelecimento de objetivos comuns e investigações sobre o modo de atuação de cada um, trabalham juntos numa mesma sessão com o paciente” (VON BARANOW, 1999: p. 52).

A canção em Musicoterapia

A canção, em um processo musicoterápico, apresenta-se como um veículo auto-expressivo utilizado pelo cliente quando este necessita de um caminho que facilite a emergência e a liberação dos conteúdos internos, “o cliente recorre à música composta por outras pessoas (‘artistas’) para expressar os seus próprios sentimentos” (MILLECCO Filho et al., 2001: p. 92-93).

Em Musicoterapia, o Musicoterapeuta pode tomar posse de quatro distintas experiências musicais: re-criação, improvisação, composição e audição musical. Neste artigo discutiremos sobre as experiências musicais que são vivenciadas com maior frequência nos atendimentos com as mães: a re-criação e a composição musical.

Na re-criação, o cliente pode aprender ou executar músicas utilizando a voz, seja individualmente, em grupo ou para um público (BRUSCIA, 2000). No Projeto Mães Que Cantam as canções normalmente são trazidas pela Musicoterapeuta que estimula aprendizagem e execução, trabalhando a canção em sua totalidade, permitindo a expressão de conteúdos internos.

Na composição, o Musicoterapeuta dá suporte para que o cliente possa compor a melodia, a letra ou qualquer produto relacionado à canção, registrando-a de alguma forma. O Musicoterapeuta auxilia os aspectos mais técnicos do processo, possibilitando ao cliente utilizar sua capacidade criadora. A paródia de canção é uma variação da técnica, onde o cliente substitui palavras, frases ou letras de uma canção existente, mantendo a melodia e o acompanhamento original (BRUSCIA, 2000). Essa experiência tem sido amplamente utilizada no trabalho com as mães, pois essa ação musical promove acolhimento, auxilia a mãe desenvolver vínculo com seu bebê e comunicar sentimentos e experiências.

O Cantar – acolhimento e expressão

As mães que são encaminhadas para o projeto muitas vezes apresentam alterações emocionais e, em alguns casos, rejeição à criança e/ou ao diagnóstico médico. O que se pode notar é um invólucro de sentimentos, negação da realidade e sentimentos de culpa. O cantar, inicialmente, parece uma tarefa difícil e complexa, então, a Musicoterapeuta e Psicóloga recebem essas mães, acolhem e trabalham os conteúdos expressos no momento da sessão.

Na Musicoterapia, o Musicoterapeuta trabalha o conteúdo musical, a expressividade e a comunicação advinda do “fazer musical”. A mãe, mesmo que não saiba cantar, pode entoar sons nos limites de uma quarta ou quinta e entoar melodias simples (HOWARD, 1984), o importante é que o terapeuta esteja sintonizado às necessidades e condições do paciente. Já o Psicólogo permanece atento aos conteúdos verbais que surgem no decorrer do processo terapêutico e, assim, intervém, auxiliando a mãe a entender melhor os seus sentimentos e sua necessidade de aceitação.

O Projeto Mães que Cantam – Análise de resultado

A avaliação do projeto é dada de forma qualitativa, em que a mãe participante, relata em forma de carta, a próprio punho, sua experiência pessoal durante o programa.

Para este trabalho, serão apresentados trechos de uma carta escrita por uma mãe participante do projeto. Conforme estabelece a ética em trabalho de pesquisa, não será apresentado nenhum dado que possa identificar a mãe ou a criança. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado e autorizado o recorte apresentado nesse trabalho.

Trecho 1: “Você planeja uma gravidez e espera um bebê normal” (sic)

Trecho 2: “cheguei a pensar em alguns momentos que não iria conseguir” (sic)

Trecho 3: “achava que estava perdendo tempo aqui, mas hoje sei que eu não teria conseguido sozinha, chegar até onde cheguei” (sic)

Trecho 4: “o mães que cantam, não é só um projeto importante, mas sim uma parte da minha história que eu vou levar pra toda minha vida” (sic)

Considerações finais

Cantar é uma prática que promove expressão e valorização, pois, através da atividade de composição e re-criação, a mãe pode vivenciar uma experiência nova e estimulante. Ao presentear seu filho com uma canção de ninar, cantar suas composições e falar sobre suas experiências e sentimentos, a mãe, sente-se acolhida, fortalecida, confortada, apoiada, num espaço de aceitação e de auto-expressão.

No decorrer do processo terapêutico percebeu-se modificação do relacionamento entre mãe e bebê, melhora da afetividade, aumento do contato visual e físico, maior interação e aceitação do diagnóstico da criança. Além do mais, as mães apresentaram melhora na auto-estima e maior envolvimento nas atividades de estimulação do bebê, estes comportamentos da mãe pareceram influenciar o comportamento da criança que apresentou, nos atendimentos da equipe interdisciplinar, maior interesse e participação, com isso, observou-se maior evolução¹⁰.

Em Psicologia, a intervenção terapêutica, auxiliou a mãe reencontrar o equilíbrio emo-

cional e a desenvolver um processo de aprendizagem interna que tem permitido lidar mais facilmente com as adversidades futuras. Logo, no atendimento transdisciplinar – Musicoterapia e Psicologia – observou-se que a troca colaborativa na prática promoveu um enriquecimento na atuação, auxiliando no acolhimento e na mudança dos aspectos relacionados às questões emocionais, sociais e culturais do ser.

Referências

- BALEN, S. A.; FRIZZO, D. (et al.). Saúde Auditiva: da teoria à prática. São Paulo: SAN, 2010.
- BENZON, R. O Manual de Musicoterapia. Trad. Clementina Nastari. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.
- BRUSCIA, K. E. Definindo Musicoterapia. Trad. Mariza Velloso Fernandez Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- COSTA, C. M. O Despertar para o Outro. São Paulo: Summus, 1989.
- HOWARD, W. A Música e a Criança. São Paulo: Summus, 1984.
- 435
- JESUS, C. S.; ROSA, K. T.; PRAZERES, G. G. S. Metodologias de Atendimento à Família: o fazer do assistente social. In: ACTA SCIENTIARUM. HEALTH SCIENCES, vol. 26, n. 1, Maringá, p. 61-70, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/viewFile/1618/1059>>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- MILLECCO Filho, L. A.; BRANDÃO, M. R. E.; MILLECCO, R. P. É Preciso Cantar: musicoterapia, cantos e canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.
- RODRIGUES, M. L. R. Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo às injunções lineares. In: SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE. São Paulo: Cortez, n. 64, nov., p. 124-134, 2000.
- SOUZA, A. M. C. (org.). A Criança Especial: temas médicos, educativos e sociais. São Paulo: Roca, 2003.
- VON BARANOW, A. L. Musicoterapia: uma visão geral. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.



INCLUSÃO ESCOLAR: USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AUMENTATIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Paulyane Cristine da Silva Oliveira

Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente – PGPTA

paulyanecso@gmail.com

Prof.^a. Dra. Samara Lamounier Santana Parreira

Centro Educativo Unievangélica

samaralamouniersp@gmail.com

Glaucia Tomaz Marques Pereira

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

gltomazmt@hotmail.com

Resumo

Este estudo trata de uma pesquisa bibliográfica¹¹ realizada por meio da consulta de artigos científicos publicados em diversas bases de dados. Dos 46 artigos encontrados foram analisados 11 artigos integralmente. Como resultado, observou-se que as tecnologias assistivas de comunicação alternativa e aumentativa é fundamental para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem, mas ainda ocorre de forma superficial, pois os estudos ainda são escassos.

Palavras Chave: Tecnologia Assistiva; Mediação Escolar; Inclusão; Comunicação Alternativa e Aumentativa.

Abstract

This study is a bibliographical research, carried out through the consultation of scientific articles published in several databases. Of the 46 articles found, 11 articles were analyzed integrally. As a result, it has been observed that assistive technologies of alternative and augmentative communication are fundamental to assist the learner in their learning process, but still occurs superficially, since studies are still scarce. Keywords: Assistive Technology, School Mediation, Inclusion, Alternative and Increasing Communication.

INTRODUÇÃO

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender suas necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Com essa mudança no contexto escolar os professores e as escolas tiveram que repensar sua prática e formas de mediação visando garantir que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Segundo D'Ávila (2011), o aluno aprenderá de forma eficaz se, o professor no seu processo de mediação, estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem.

As pessoas com deficiência podem apresentar dificuldades nos diferentes recursos comunicativos e esse fator poderá trazer vários prejuízos para o desenvolvimento, dentre eles o atraso acadêmico (DELIBERATTO & MANZINI, 2004).

De acordo com Neto e Souza (2016), o desenvolvimento tecnológico impactou a sociedade e o meio educacional fazendo com que as estratégias pedagógicas fossem repensadas contemplando esse cenário emergente. Segundo o autor, no século XX vemos um grande desenvolvimento tecnológico evidenciando duas modalidades: tecnologias digitais e tecnologias assistivas.

A utilização das tecnologias assistivas no contexto escolar surge como uma alternativa para auxiliar no desenvolvimento acadêmico do aluno. Dentre um dos recursos das Tecnologias Assistivas, encontra-se a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA). O objetivo da CAA é possibilitar uma maior integração do indivíduo no meio social (DELIBERATO & MANZINI, 2004).

REVISÃO DA LITERATURA

As Tecnologias Assistivas (TA), surgiram com a finalidade de auxiliar pessoas com defici-

ência a serem incluídas e integradas a sociedade. Desta forma, a TA é um tipo de mediação instrumental que auxiliam pessoas com deficiência a compensar ou potencializar suas habilidades. (DELIBERATO & MANZINI, 2004; BRASIL, 2015).

A acessibilidade é um fator importante na superação de barreiras no processo de inclusão. Sendo essa barreira comunicacional entende-se que garantir esse acesso é prioritário para que a inclusão ocorra de forma satisfatória (BRASIL, 2015).

Melhorar o nível de comunicação das pessoas com deficiência intelectual também podem interferir positivamente na estimulação cognitiva das mesmas. Como apresentado por Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento intelectual em determinada fase do desenvolvimento estão interligados e é através do meio social que a criança elabora seus pensamentos e discurso (VYGOTSKY, 1934).

A partir da compreensão da teoria de Vygotsky, a apreensão do conhecimento é mediada pela compreensão cognitiva da pessoa que conceitua sendo assim, o conceito é construto histórico. Dessa forma percebemos duas definições: mediação cognitiva e mediação didática. A Mediação didática é a maneira que o professor organiza e sistematiza o conhecimento e a forma como essa ação irá incidir sobre o aluno ativando os processos de aprendizagem. Nesse ínterim o professor pode fazer uso das Tecnologias na interface com a mediação didática, levando em consideração a cultura digital dos nossos alunos. (D'AVILLA, 2011).

MÉTODO

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de recursos de CAA para mediação do processo escolar de pessoas com deficiência. A coleta das informações foi realizada nas bases de dados Lilacs, MedLine, Index Psicologia, Caderno de Terapia Ocupacional - Ufscar, BBO - Odontologia. As palavras-chave utilizadas foram "Tecnologia Assistiva", "Mediação Escolar", "Tecnologia", "Inclusão Escolar", "Tecnologia de Comunicação" e "Tecnologia de Comunicação Alternativa", correlatas e separadas. Os critérios de inclusão foram trabalhos relacionados a tecnologias assistivas no contexto escolar, inclusão, mediação escolar e pessoas com deficiência. Os critérios de exclusão foram tecnologias digitais, textos incompletos e não correlacionado a inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 46 artigos discriminados na Tabela 1.

Tabela 1

Base de Dados	Quantidade
MedLine	10
Lilacs	30
BBO - Odontologia	2
Index Psicologia	3
Caderno de Terapia Ocupacional - UFSCar	1
Total	46

Ao correlacionar os termos da pesquisa foram identificados os seguintes dados discriminados na Tabela 2.

Tabela 2

Palavra Chave	Quantidade de Artigos
Tecnologia Assistiva; Mediação Escolar	1
Tecnologia; Mediação Escolar	5
Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar	24
Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar (Com análise)	6
Tecnologia de Comunicação Alternativa; Mediação escolar	0
Tecnologia de Comunicação Alternativa; inclusão escolar	2
Tecnologia de Comunicação; Inclusão Escolar	8
TOTAL	46

Dos 46 artigos identificados foram selecionados 11 artigos com relação mais direta com a temática do presente estudo para serem analisados na íntegra e os principais assuntos abordados estão relatados no Quadro 1

Palavra Chave Pesquisa	Título	Autor	Ano	Assunto Principal	440
Tecnologia Assistiva; Mediação Escolar	Caracterização Dos Professores Itinerantes, Suas Ações Na Área De Tecnologia Assistiva E Seu Papel Como Agente De Inclusão Escolar	Miryam Bonadiu PELOSI Leila Regina d'Oliveira de Paula NUNES	2009	Intervenção de professores itinerantes por meio de TA nas escolas. Trabalho de orientação e não mediação.	
	Tecnologias Móveis Na Inclusão Escolar E Digital De Estudantes Com Transtornos De Espectro Autista	Lúcia Maria Costi SANTAROSA Débora CONFORTO	2015	Estudo abordou o delineamento de políticas públicas e ações inclusivas com recursos digitais no contexto escolar.	
Tecnologia e Mediação Escolar	Internet Um Recurso Didático	Elaine Manso Oliveira Franco de CARVALHO José Luiz LAGE-MARQUES	2007	Uso de internet nos contextos de aprendizagem escolar.	
	Negotiating Lay And Professional Roles In The Care Of Children With Complex Health Care Needs	Susan KIRK	2001	Atendimentos de saúde realizados em domicílio com apoio da família.	
Tecnologia Assistiva e Inclusão Escolar (Com Filtro De Assunto E Texto)	A Utilização De Tecnologia Assistiva Na Vida Cotidiana De Crianças Com Deficiência	Renata Cristina Bertolozzi VARELA Fátima Corrêa OLIVEIRA	2013	Utilização de recursos de TA nas atividades cotidianas de crianças com deficiência.	
	Contribuições Da Terapia Ocupacional Na Área Da Comunicação Suplementar E/Ou Alternativa: Análise De Periódicos Da Terapia Ocupacional	Mariana Gurian MANZINIA Carolina Penteado de ASSIS Claudia Maria Simões MARTINEZ	2013	Levantamento de estudos publicados sobre a utilização de recursos de CAA como recursos de TA por profissionais de Terapia Ocupacional.	
	Utilização De Dispositivos Assistivos Por Alunos Com Deficiência Em Escolas Públicas	Carolina Bastos PLOTEGHER Maria Luisa Guillaumon EMMEL Daniel Marinho Cezar da CRUZ	2013	Relatou a utilização de produtos assistivos como auxílio no contexto escolar melhorando o desempenho de alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino.	
	A Ação Conjunta Dos Profissionais Da Saúde E Da Educação Na Escola Inclusiva	Miryam Bonadiu PELOSI Leila Regina D'Oliveira de Paula NUNES	2011	Avaliou a introdução de TA na inclusão de alunos com Paralisia Cerebral em escolas regulares, mediada por ação conjunta de profissionais de saúde e de educação.	
Tecnologia de Comunicação e Inclusão Escolar	Reflexões Sobre O Uso Da Tecnologia Assistiva No Contexto Escolar;	Alves, Ana Cristina de JESUS Matsukura, Thelma SIMÕES	2011	Objetivou analisar a trajetória do uso de recursos de TA no âmbito nacional e internacional no contexto escolar. As indicações desses recursos visam favorecer o desempenho escolar da criança com deficiência	
	Atuação De Equipe Interdisciplinar Com Escolar Que Apresenta Baixa Visão Por Hipótese Diagnostica De Doença De Stargardt	Amanda Brait ZERBETO Fernanda Fonseca dos Santos LOPES Rita de Cássia Letto MONTILHA Maria Elisabete Rodrigues Freire GASPARETTO	2017	Estudo analisou a intervenção por meio de recursos de TA na área de deficiência visual à escolares com baixa visão nas atividades escolares proporcionando inclusão.	
	Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Educação Física: Uma revisão sobre a Utilização de Exergames	César Augusto Otero VAGHETTI Sílvia Silva da Costa BOTELHO	2010	Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TIC's) como nova forma de ensino. O estudo relatou sobre o uso de games nas aulas de Educação Física.	

Ao analisar os materiais encontrados, o uso de tecnologias de comunicação alternativa aumentativa no contexto escolar como auxílio na mediação pedagógica ainda é pouco estudado. Os trabalhos encontrados falam de forma superficial sobre o assunto, pois ainda estão em fase de implementação das TA's nas escolas e os professores ainda atuam por meio de orientação e não encontram-se aptos a utilizar o recurso de forma efetiva na mediação pedagógica.

Desta forma observa-se que as pesquisas ainda são iniciais e o papel do professor ainda está mais relacionado a orientação do que a mediação. D'Avilla (2011) sinaliza que o professor pode fazer uso das Tecnologias na interface com a mediação didática e esse novo cenário impacta no papel do professor que amplia sua atuação de transferidor de conhecimento para "sistematizador de experiências", instigando os alunos a formular problemas gerando novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TA são recursos para ajudar essas crianças a conquistar independência e autonomia nas atividades cotidianas e tem sua importância como apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

O uso de TA para CAA ainda ocorre de forma inicial, sendo implementada nas escolas ainda com baixas tecnologias, porém já é reconhecida a importância desses recursos como facilitador no processo de mediação e inclusão escolar.

Como sinalizado por Vygotsky, a pedagogia é aquela que adianta e puxa o desenvolvimento pra frente e assim, conclui-se que as tecnologias fazem parte do cotidiano das crianças e não podem estar fora do contexto escolar. Os professores como mediadores devem atentar-se a essa nova realidade e utilizar esses recursos favorecendo o processo de ensino aprendizagem.

Como já relatado nesse estudo ainda existe uma carência de pesquisas direcionando sobre a importância desses recursos de TA de CAA auxiliando o processo de mediação escolar favorecendo o processo de inclusão escolar para que este ocorra de forma satisfatória. Sugere-se o feito de novas pesquisas que analisem o impacto do uso desses recursos no desempenho acadêmico de crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Lei que 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 29 set. 2016

D'ÁVILA, Cristina. (2011). Interdisciplinaridade e Mediação: Desafios no Planejamento e Prática Pedagógica da Educação Superior. Revista Conhecimento e Diversidade. V.6. Edição 11, p. 58-70. Disponível em: http://www.revistas.inilasable.edu.b./index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

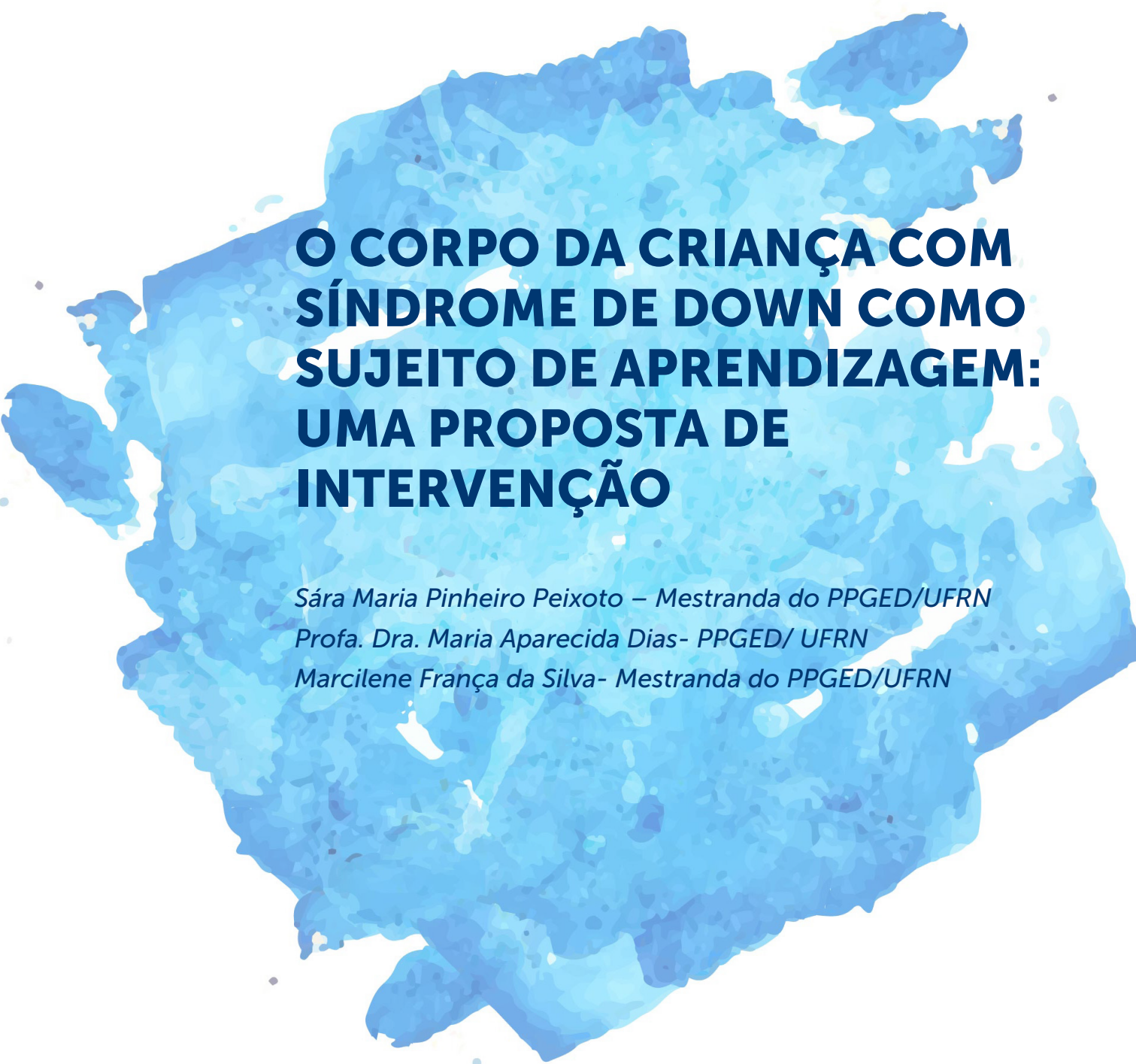
DELIBERATO, D.; MANZINI, E. Portal de Ajudas Técnicas para Educação: Equipamento e

Material Pedagógico para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física – Recursos para Comunicação Alternativa/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC:SEESP, 2004.

GONÇALVES, M.I. Educação na Cibercultu: CRV, 2011. Cap: Mudanças nos Sistemas de Ensino – Algumas Teorias da Aprendizagem que Podem Fundamentar a comunidade Cooperativa de Aprendizagem em Rede. pp: 89 – 106.

NETO, D.N.S; SOUZA, T. E. Os Gêneros Textuais Hipermediáticos e o Ensino: Aproximações Possíveis entre Educação e o uso das Novas Tecnologias. Caderno Intersaberes, vol. 5, n.6, p.1-17, jan.dez., 2016.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org), 1934.



O CORPO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sára Maria Pinheiro Peixoto – Mestranda do PPGED/UFRN

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias- PPGED/ UFRN

Marcilene França da Silva- Mestranda do PPGED/UFRN

RESUMO

Pensar a prática pedagógica por caminhos que consideram o corpo sujeito é um grande desafio. Assim, o trabalho apresentado, trata de uma pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento, com o objetivo de promover uma proposta de intervenção. As reflexões teóricas estão pautadas nos diálogos de Merleau-Ponty (1999). Na metodologia, seguimos com uma abordagem qualitativa que se dará através de uma pesquisa ação-colaborativa. Consideramos o estudo relevante, uma vez que não há discussão entre o corpo e as práticas corporais inclusivas tendo o corpo como sujeito de aprendizagem. Palavras chaves: Corpo, Síndrome de Down, Inclusão

RESUMEN

Pensar la práctica pedagógica por caminos que consideran el cuerpo sujeto es un gran desafío. Así, el trabajo presentado, se trata de una investigación de maestría aún en desarrollo, con el objetivo de promover una propuesta de intervención. Las reflexiones teóricas, se basan en los diálogos de Merleau-Ponty (1999). En la metodología, seguimos con un abordaje cualitativo que se dará a través de una investigación acción-colaborativa. Consideramos el estudio relevante, ya que no hay discusión entre el cuerpo y las prácticas corporales inclusivas teniendo el cuerpo como sujeto de aprendizaje. Palabras clave: Cuerpo, Síndrome de Down, Inclusión SUMMARY Thinking about pedagogical practice in ways that consider the subject body is a great challenge. Thus, the work presented, this is a masters research still in development, with the objective of promoting a proposal of intervention. The theoretical reflections are based on the dialogues of Merleau-Ponty (1999). In the methodology, we follow a qualitative approach that will take place through an action-colaborative research. We consider the study to be relevant, since there is no discussion between the body and the inclusive body practices having the body as a subject of learning. Keywords: Body, Down Syndrome, Inclusion

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões e debates têm sido grandes sobre a relação corpo e o meio, tornando-se essencial a compreensão de um corpo que se constitui sujeito em diversos espaços sociais. Torna-se cada vez mais necessário a observação de um corpo sob um novo olhar, ou seja, sob uma abordagem mais subjetiva, dentro de um entendimento e de um significado da palavra corpo em seu sentido mais vasto. Partindo disso, temos a escola como um espaço, considerado essencial para o desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito e que esse corpo, seja visto, em sua essência.

Tratamos aqui de um corpo que vai além de sua estrutura física, aptidão, corpo esse que não é separado do sujeito pensante e que considera toda a sua existência. Fernandez (1991, p.59) explana bem quando afirma que “ a aprendizagem passa pelo corpo”, do início ao fim. Para dissecar com mais riqueza esse universo que há no corpo e essa relação com o outro e o meio, destaca-se o filósofo Merleau-Ponty, quem vem enveredar toda essa relação do corpo e sua relação de estar no mundo, dentro de uma dimensão fenomenológica. O corpo constitui-se um dos principais objetos de estudo do pensamento

do filósofo, assumindo o pensamento do ser como presença no mundo. Desse modo pode-se afirmar que o corpo é além de sexualidade, é também linguagem, movimento, assim é obra de arte.

A relação entre sujeito e o meio é central na fenomenologia e Merleau-Ponty vem araarigar essa relação tendo como âmago o corpo que vai além da matéria, um corpo vivo, provido de intencionalidade, ou melhor, motricidade. Merleau-Ponty (1999) aponta que o corpo é o nosso meio geral de estar no mundo. Para o filósofo, esse corpo quando se movimenta, se reorganiza, informa-se sobre o meio ambiente ao mesmo tempo informa-se sobre si mesmo, criando significações, assim temos:

O corpo é o nosso meio geral de estar no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado; ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.203)

Percebe-se claramente uma interface com o corpo entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o simbólico e o fisiológico, ficando evidente que o corpo não é algo isolado do homem e está inserido em uma rede complexa de relação entre a condição humana e a natureza que o cerca.

Assim, compreendendo o corpo como possibilidades ricas de aprendizagens e percebendo as dificuldades encontradas pelos professores, senti a necessidade de estabelecer uma relação entre práticas corporais inclusivas na sala de aula. Assim, essa pesquisa se propõe a investigar práticas corporais inclusivas, desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e aprofundamos junto aos professores de crianças com Síndrome de Down, cooperando para o processo de inclusão das mesmas e tendo o corpo como sujeito de aprendizagem.

Foi feito um levantamento de pesquisas de 2010 até o momento atual acerca dessa literatura, ficando claro que o descritor “corpo” e “síndrome de down”, aparece em muitos trabalhos. No entanto, dos 10 (dez) trabalhos encontrados, 08 (oito) deles evidenciam a importância do corpo da criança com SD em seu modo físico e sua estrutura funcional, na qual é uma vertente bem diferente daquilo que me proponho a investigar. É um campo de muita produção de conhecimento, mas ainda sim sob uma ótica configurada no plano do corpo funcional, voltado para hipotonia, reabilitação, queixas funcionais.

Diante do exposto há uma necessidade de se olhar sobre esse corpo para além do físico, um corpo sujeito em uma visão fenomenológica. Assim, considero esse trabalho como algo inovador, com o anseio de estabelecer essa interface, trazendo novos conhecimentos e futuras e práticas corporais inclusivas de crianças com SD, tendo o corpo como sujeito de aprendizagem.

Assim, Nóbrega (2009), nos diz o seguinte:

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente. Esse

acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há a separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação. (NÓBREGA, 2009, p.73)

Se faz necessário, proporcionar espaços nas escolas para interpretações e domínio da linguagem corporal. Uma educação pautada na dinâmica prazerosa possibilitando vivências carregadas de significados, onde esse corpo possa se manifestar e romper de vez com o dualismo corpo e mente.

OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo geral promover uma proposta de intervenção sobre práticas corporais de crianças com Síndrome de Down, junto aos docentes em um Centro Municipal de Educação Infantil, tendo como pressuposto o corpo como lugar de aprendizagem.

METODOLOGIA

Ao propormos a relação corpo na inclusão escolar, não objetivamos fazer apenas uma abordagem reducionista à educação de crianças com SD, mas sim de oferecer contribuições para a formação de professores que atuem o com essas crianças ou que venha atuar.

Para a realização desse estudo, optamos como procedimentos metodológicos, a pesquisa do tipo qualitativa, por valorizarmos as relações entre os sujeitos envolvidos e o entorno, suas relações e as implicações no processo ensino-aprendizagem. Assim apontamos a pesquisa-ação colaborativa como método investigativo mais adequado para alcançar nossos objetivos propostos. A esse respeito, Thiollent (2008), nos aponta o seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2008, p.16)

Desse modo, tal pesquisa é qualificada de pesquisa-ação colaborativa, por envolver uma ação por partes das pessoas implicadas no processo investigativo, em busca de reflexões de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia da ação coletiva. A fim de alcançar o objetivo proposto, na pesquisa-ação colaborativa precisa-se estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação e culminar do desenvolvimento de uma proposta de intervenção.

Tratando-se da pesquisa qualitativa e que para se tenha êxito nos objetivos almejados, utilizaremos como instrumental de pesquisa para a coleta de dados: a observação direta das atividades do grupo pesquisado, entrevistas semiestruturadas com os professores e análise de entrevistas utilizando o diário de campo.

Após a observação, temos ainda outro instrumento básico para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada. A fim de evitar o desperdício de dados que sejam relevantes e contando com a aceitação dos sujeitos, as entrevistas serão audiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Por fim, a análise dos dados se constitui como um valioso instrumento da pesquisa, uma vez que possibilita verificar – reafirmando ou não – o que foi dito pelos sujeitos. Na

análise de todos os dados, buscaremos informações acerca da relação teoria/prática dos elementos selecionados para análise. Após toda análise de dados e apuração dos elementos encontrados com vistas a melhoria da prática docente, assinalaremos com a proposta de intervenção.

Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos e com profissionais que buscam desenvolver uma prática pedagógica que leve em consideração práticas corporais, tendo o corpo como um lugar de aprendizagem.

RESULTADOS

Em se tratando de uma pesquisa de mestrado em sua fase inicial, espera-se que com essa proposta de intervenção, através de oficinas sobre práticas corporais inclusivas, possam estar contribuindo de forma significativa para as práticas docente, e que estes passem a ver o corpo na ótica fenomenológica, conforme apontada pelo filósofo Merleau-Ponty (1999), o qual aponta-o como um corpo vivo, que trabalha, sofre, sente prazer, fome, mol- da, transforma, disciplina-se e sobretudo aprende, considerando tudo que está a sua volta.

Pode se dizer assim, que é um corpo que traça sua história, um corpo pelo qual é possível ler informações constituídas pelo universo da cultura e que isso possa ser traduzido nas práticas docentes, dentro de um perspectiva inclusivas e com isso, as crianças vivenciem experiências corporais exitosas e que essas possam vir colaborar no seu processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Considera-se que a compreensão dos conceitos apresentados nesta pesquisa é necessária para a superação das dicotomias construídas historicamente sobre o corpo. Sem pormenorizar, a escola não tem dado espaço para esse corpo. O espaço para o corpo, tem ficado por muitas vezes, restrito aos professores de Educação Física, que muito vezes tem trabalhado com o corpo dentro dos padrões de controle e rendimento e as crianças com deficiência tem ficado muitas vezes de fora.

O corpo é importante sim para a aprendizagem. É preciso reconhecer que o conhecimento desponta do corpo a partir das experiências vividas, experiências essas, que são pertinentes com a autonomia do corpo quanto a sua dependência com o meio, cultura e com a própria sociedade em que vive. Estamos diante de corpos que correm, pulam, saltam, dançam, choram, riem, silenciam, expressam ou mesmo, não fazem nada disso, mas interagem com outros corpos à sua maneira, com isso, não se pode separar o corpo do sujeito.

Faz-se necessário, proporcionar espaços nas escolas para interpretações e domínio da linguagem corporal. Uma educação pautada na dinâmica prazerosa possibilitando vivências carregadas de significados, onde esse corpo possa se manifestar e romper de vez com o dualismo corpo e mente.

Educar é proporcionar o sujeito em relação com mundo, logo, com a representação simbólica, junto com a produção do conhecimento, não havendo separação entre sujeito e objeto do conhecimento. As vivências corporais fazem a história e alteram o rumo da humanidade. Somos corpos fazedores e transformadores de um mundo, corpos vivos,

num tempo e num espaço experimentando todas as possibilidades emergentes e que nos pertencem por direito.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dois Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.

GONÇALVES, M.A.S. (1994). Sentir, Pensar, Agir, Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A inclusão do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores? EDUFRN: Natal, 2002

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 3. Ed. Natal: EDUFRN, 2009.

449

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 6ª.ed.2008.

VIGARELLO, G. História do corpo: as mutações do olhar. O século XX. Vol.3. Petrópolis: Vozes, 2008.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**NOTA FISCAL PAULISTA
INSTRUMENTO PARA A
APLICAÇÃO DO CURRÍCULO
FUNCIONAL NATURAL**

O Governo do Estado de São Paulo sancionou o Projeto de Lei que dispõe sobre a criação do Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal que foi aprovado pela Assembléia Legislativa. O objetivo do programa é estimular os cidadãos que adquirem mercadorias, o hábito de exigir do fornecedor a Nota ou o Cupom Fiscal.

O Programa Nota Fiscal Paulista, devolve até 20% do ICMS efetivamente recolhido pelo estabelecimento a seus consumidores. Ele é um incentivo para que os cidadãos que adquirem mercadorias exijam do estabelecimento comercial o documento fiscal. Os consumidores que não informarem seu CPF ou CNPJ no momento da compra, podem doar para as instituições filantrópicas.

Nos termos da Lei nº 12.685/2007, a qual dispõe sobre a criação do Programa de Estímulo à Cidadania Fiscal do Estado de São Paulo, as entidades de assistência social, da saúde, de educação e de defesa e proteção animal poderão se beneficiar no Programa da Nota Fiscal Paulista recebendo créditos e bilhetes para concorrer aos sorteios.

A APAE de Pariquera-Açú começou a se beneficiar do programa a partir de 2009, quando houve conscientização do comércio local, os quais permitiram a colocação das urnas em seus estabelecimentos. Foi aí que começamos a campanha levando nossos atendidos aos comerciantes para que solicitassem a arrecadação da nota.

Foi um trabalho de visitas a todo comércio local, onde os atendidos e professores se reuniram com os responsáveis para explicar sobre o programa e solicitar a arrecadação.

O mesmo trabalho foi feito com as famílias da instituição, orientação sobre a importância de pedir a NFP e doar para a APAE.

Currículo Funcional Natural (CFN) é a prática de ensinar habilidades que tenham função para a vida atual e futura da pessoa com deficiência, baseando os ensinamentos em situações do cotidiano de cada pessoa com objetivo de tornar a pessoa com deficiência mais independente e produtiva.

Objetivo: Utilizar as informações da nota fiscal paulista para ensinar matemática.

Metodologia: Desenvolver um trabalho pedagógico utilizando a nota fiscal paulista como ferramenta de ensino. Além de ensinar conceitos matemáticos aprendem o que é a nota para que ela serve, e como ela auxilia nas despesas da entidade, criando assim responsabilidade social incentivando-os a conscientizar as famílias sobre a doação.

Resultado: Com a Nota Fiscal Paulista, os usuários aprendem nas aulas de matemática conceitos numéricos como data, valores e quantidade.

Conclusão: O projeto é muito bem aceito pelos usuários, as atividades são realizadas durante as aulas de matemática e são divididas de acordo com o nível de compreensão de cada um. Há uma linha de produção que começa por desamassar as notas, separá-las por comércio e por data.

Eles gostam bastante e incentivam muito as famílias.

Participam do projeto usuários entre 15 e 30 anos que abrangem as áreas de assistência social e educação.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi o de apresentar o programa e desenvolver novas habilidades aos usuários, os quais aprendem a metodologia a partir do conhecido para o desconhecido. Envolvendo-os de forma estimulante onde a APAE de Pariquera-Açu os contempla com um passeio de sua escolha com a captação desse recurso.

Notas de referências:

Lei nº 12.685, de 28 de agosto de 2007 disponível em: http://info.fazenda.sp.gov.br/NXT/gateway.dll/legislacao_tributaria/leis/lei12685.htm?f=templates&fn=default.htm&vid=sefaz_tributaria:vtribut

Observações "in loco"





CONTABILIDADE DO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO DA APAE ANÁPOLIS

Helenjusse Macedo Machado da Silva

Especialista em Auditoria e Análise de Balanço pela Universidade Católica de Goiânia (2002) e MBA em Gestão, Contabilidade e Legislação do Terceiro Setor pelo Instituto Solus (2017).

RESUMO

O Terceiro Setor são entidades sem fins lucrativos que executam atividades cada vez mais relevantes para a sociedade, porém um dos maiores problemas enfrentados nessas instituições sem fins lucrativos é a escassez de recursos financeiros e, por esse motivo, é de suma importância emitir informações relevantes que auxiliem a Diretoria Executiva na tomada de decisões. Este estudo tratou especificamente do Terceiro Setor, pelo seu crescimento e constantes mudanças na legislação principalmente na área contábil, que é uma ferramenta primordial para a prestação de contas destas entidades. Este trabalho teve como objetivo geral fazer um estudo de caso da APAE Anápolis e apresentar uma análise financeira e econômica do exercício de 2016 para verificar o seu desenvolvimento. A metodologia aplicada foi pesquisa exploratório-descritiva, que utilizou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para a coleta de dados utilizou-se da análise documental dos últimos três anos da APAE Anápolis, que atua nas áreas de educação, saúde e assistência social da defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Mesmo utilizando apenas o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado, foi possível extrair informações bastante relevantes que podem ser utilizadas na tomada de decisões.

Palavras-chave: Terceiro Setor. Análise das Demonstrações Contábeis. Transparência.

1 INTRODUÇÃO

O Terceiro Setor é relativamente novo no Brasil, tendo surgido há aproximadamente três décadas e é utilizado para definir um setor que se situa entre o público e o privado. Basicamente, a sociedade se organiza em três setores:

Primeiro Setor: é o setor público (Estado), onde os mandatários são escolhidos pela vontade popular, por meio do voto. Representa o uso de bens públicos para fins públicos. Portanto, a aplicação desses recursos deve ser direcionada integralmente na infraestrutura, no bem-estar da sociedade e outras funções de responsabilidade do Estado.

Segundo Setor: refere-se ao mercado e é ocupado pelas empresas privadas com fins lucrativos. Corresponde à livre iniciativa, e tem como característica principal visar ao lucro.

Terceiro Setor: é formado por organizações privadas, sem fins lucrativos, que desempenham ações de caráter público. Correspondem às instituições sem fins lucrativos, que geram bens e serviços de caráter público, como Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais (OS), instituições religiosas, entidades beneficentes, centros sociais, organizações de voluntariado, etc. (RODRIGUES, et al., 2015, p.15).

A principal finalidade deste artigo se fiou na perspectiva de evidenciar conhecimentos a respeito da análise contábil para auxiliar os gestores de uma instituição do Terceiro Setor a compreender a importância da análise das demonstrações contábeis no que tange à transparência e credibilidade da entidade.

Para Hendriksen e Van Breda (1999, p.511), o objetivo da divulgação financeira é fornecer informações para a tomada de decisões, sendo que as demonstrações devem ser apropriadas de dados financeiros e outras informações relevantes.

Primeiramente foram apresentados preceitos acerca da temática em questão, mostrando os principais conceitos a respeito de contabilidade do terceiro setor e estrutura de análise vertical e horizontal apresentada através de gráficos e tabelas, mostrando a variação

dos índices nos períodos analisados.

A partir da seleção da amostra de materiais para serem utilizados na pesquisa, foi adotado o seguinte procedimento de análise: a organização das informações encontradas através da leitura exaustiva de cada material, compreendendo as principais ideias expostas para construção da pesquisa; a exploração do material com as informações já convergentes e divergentes da ideia proposta; a interpretação dos dados, que a partir das sínteses realizadas, foram selecionados os temas mais recorrentes e relevantes associados ao objetivo principal da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TERCEIRO SETOR

O termo Terceiro Setor é relativamente novo no Brasil, tendo surgido aproximadamente três décadas e é utilizado para definir um setor que se situa entre o público e o privado (RODRIGUES, et al., 2015, p.15).

O Terceiro Setor consiste em organizações cujos objetivos principais são sociais, em vez de econômicos. A essência do setor engloba instituições de caridade, organizações religiosas, entidades voltadas para artes, organizações comunitárias, sindicatos, associações profissionais e outras organizações voluntárias. Essas organizações têm duas características principais. Ao contrário de organizações do setor privado, não distribuem lucros a seus proprietários e, diferente das organizações do setor público, não estão sujeitas ao controle político direto. Essas organizações têm independência para determinar seu próprio futuro (HUSDON, 1999, pg.xi).

"Todas as instituições 'sem fins lucrativos' têm algo em comum: são agentes de mudança humana. Seu 'produto' é um paciente curado, uma criança que aprende, um jovem que se transforma em um adulto com respeito próprio; isto é, toda uma vida transformada." (Drucker, 1994, p.14 citado por OLAK e NASCIMENTO, 2008, p.1)

Para Olak et.al. (2008, p.6) é possível definir as Entidades sem Fins Lucrativos da seguinte forma: são instituições privadas com propósitos específicos de provocar mudanças sociais e cujo patrimônio é constituído, mantido e ampliado a partir de contribuições, doações e subvenções e que, de modo algum, se reverte para os seus membros ou mantenedores. Portanto, são características fundamentais e específicas das entidades sem fins lucrativos:

- O lucro não é a sua razão de ser, mas um meio necessário para garantir a continuidade e o cumprimento de seus propósitos institucionais;
- Seus propósitos institucionais, quaisquer que sejam suas preocupações específicas, objetivam provocar mudanças sociais;
- O patrimônio pertence à sociedade como um todo ou segmento dela, não cabendo aos seus membros ou mantenedores quaisquer parcelas de participação econômica no mesmo;
- As contribuições, doações e subvenções constituem-se, normalmente, nas principais fontes de recursos financeiros, econômicos e materiais dessas entidades.

O tema "Contabilidade do Terceiro Setor" foi abordado a partir de dois eixos, sendo eles: (1) Especificidades da Contabilidade do Terceiro Setor; (2) Análise das Informações Contábeis.

2.2. ESPECIFICIDADES DA CONTABILIDADE DO TERCEIRO SETOR

Segundo Olak (2000, p.22) há três elementos que caracterizam uma nova postura gerencial e de controle aplicável a organizações do terceiro setor, que são: “transparência (accountability), relatórios de avaliação (desempenhos) e instrumentos de comunicação (relatórios contábeis)”.

Entende-se que esses três elementos, quando apreciados em conjunto, formam o que se poderia denominar tríade de gestão para organizações do terceiro setor (ARAÚJO, 2009, p.xvi).

Considere-se, no entanto, o aspecto relativo ao termo accountability, que no dizer de Nakagawa (1998, p.17): “é a obrigação de se prestar contas dos resultados obtidos, em função das responsabilidades que decorrem de uma delegação de poderes. [...] corresponde sempre à obrigação de se executar algo, que decorre da autoridade delegada e ela só se quita com a prestação de contas dos resultados alcançados e mensurados pela contabilidade”. Portanto, é papel da contabilidade o fornecimento de informações para a determinação do grau de sucesso que uma organização pode alcançar.

Os registros contábeis devem ser claros e consistentes para possibilitarem o cumprimento das exigências legais e o objetivo de garantir as imunidades/isenções tributárias e informações que possibilitem o conhecimento e análise da instituição.

Essa assertiva coloca a contabilidade como o instrumento fornecedor de informações para o sistema de gestão de qualquer que seja a organização que se utilize de recursos escassos para a consecução de seus objetivos e cumprimento de sua missão (ARAÚJO, 2009, p.xvi).

2.2.1 LANÇAMENTOS CONTÁBEIS

As receitas e as despesas das entidades sem fins lucrativos devem ser reconhecidas, mensalmente, respeitando os Princípios de Contabilidade, em especial os Princípios da Oportunidade e da Competência (RODRIGUES, et. al., 2015,p.111).

Segundo Rodrigues, et. al. (2015, p.117), no reconhecimento de receitas e despesas destaca que:

- Enquanto não atendidos os requisitos para reconhecimento no resultado, a contrapartida da subvenção, de contribuição para custeio e investimento, bem como de isenção e incentivo fiscal registrados no ativo, deve ser em conta específica do passivo;
- As despesas com e sem gratuidade devem ser registradas de forma segregada para que possam ser identificadas por tipo de atividade como, por exemplo, educação saúde, assistência social e demais atividades;
- Os benefícios concedidos pela entidade caracterizada como gratuidade será reconhecida de forma segregada, destacando-se as que são utilizadas em prestações de contas com órgãos governamentais;
- A gratuidade fornecida mediante prestação de serviço deverá ser reconhecida pelo valor efetivamente praticado;
- O valor do superávit ou déficit do exercício deve ser registrado na conta Superávit ou Déficit do Exercício enquanto não aprovado pela assembleia dos associados e, após a sua aprovação, deve ser transferido para a conta Patrimônio Social;
- Quando ocorrer trabalho voluntário este deve ser reconhecido pelo valor justo da prestação de serviço como se tivesse ocorrido o desembolso financeiro, inclusive mem-

bro integrantes da administração no exercício de sua função.

De acordo com a NBC TG 07 – Subvenções Governamentais, as imunidades tributárias não se enquadram no conceito de subvenção, não podendo ser registradas no resultado como receita.

2.3 ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS – BALANÇO PATRIMONIAL E DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO PERÍODO

A Análise das Demonstrações Contábeis é uma ferramenta contábil utilizada para identificar a situação econômica e financeira de uma entidade por meio de informações contidas em suas demonstrações tendo como principais o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado do Período.

Conforme Neto (2010, p.46) “a análise de balanços visa relatar, com base nas informações contábeis fornecidas pelas empresas, a posição econômico-financeira atual, as causas que determinaram a evolução apresentada e as tendências futuras”.

A Análise Horizontal apresenta valores em percentuais de acréscimo ou decréscimo de cada conta contábil ou o conjunto dos exercícios sociais. “A finalidade principal da análise horizontal é apontar o crescimento de itens dos Balanços e Demonstrações de Resultados”. (IUDÍCIBUS, 2017, p.93)

Já a Análise Vertical apresenta valores em percentuais da composição da demonstração contábil e sua evolução, com o objetivo de estabelecer, em percentuais, cada item da demonstração contábil em relação ao total de grupo, ou, na maioria das vezes, pelo total geral, como exemplo, o valor referência no Balanço Patrimonial é o Total do Ativo e o Total do Passivo. Na Demonstração do Resultado do Período a referência é a Receita Líquida. “Este tipo de análise é importante para avaliar a estrutura da composição de itens e sua evolução no tempo”. (IUDÍCIBUS, 2017, p.96).

A ideia desta análise consiste no seguinte: estabelecer um item como base e a partir daí verificar quanto cada um dos demais itens representa em relação àquele escolhido como base. De outra forma: “É a análise da estrutura da demonstração de resultados e do balanço patrimonial, buscando evidenciar as participações dos elementos patrimoniais e de resultados dentro do total”. (PADOVEZE, 2010, p.200)

3 ESTUDO DE CASO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DA INSTITUIÇÃO

A APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis foi fundada em assembleia realizada em 06 de setembro de 1969, na cidade de Anápolis, constituída sob forma de associação civil, dotada de personalidade jurídica de direito privado, de fins não econômicos, de caráter social, é uma entidade de assistência social que presta serviços ou realiza ações sócio assistenciais, de forma gratuita, continuada e planejada, para os usuários e para quem deles necessitar, sem discriminação, bem como habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, e de promoção da sua inclusão à vida comunitária no enfrentamento dos limites existentes para as pessoas com deficiência, de forma articulada ou não com ações educacionais ou de saúde.

A missão da APAE Anápolis é promover e articular ações de defesa e garantia de direi-

tos, prevenção, orientação, habilitação e reabilitação, prestação de serviços, atendimento e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária.

A instituição tem como visão o movimento de pais, amigos e pessoas com deficiência, de excelência e referência no país, na defesa dos direitos e prestação de serviços nas áreas de assistência social, educação e saúde.

A APAE Anápolis desenvolve atividades na área de Assistência Social com ações sócio assistenciais aos usuários e familiares, bem como habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência; na Educação com a escola especial para pessoa com deficiência e inclusão no mercado de trabalho e na área de Saúde com a identificação e intervenção precoce de deficiências através da Triagem Neonatal (Teste do Pezinho, Teste da Orelhinha, Teste do Olhinho) e tratamento de doenças raras.

A instituição possui registros de Utilidade Pública Municipal – Lei nº 245/70; Utilidade Pública Estadual – Decreto-Lei nº 204/70; Registro Conselho Municipal de Assistência Social – 25/2000; Registro Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – 14/1993; Registro Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Registro Conselho Municipal do Idoso – 2016 e o certificado CEBAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, certificação deferida por meio do Proc. nº 71010.002303/2007-71 Protocolo Tempestivo Proc. Nº 71000.003685/2015-89.

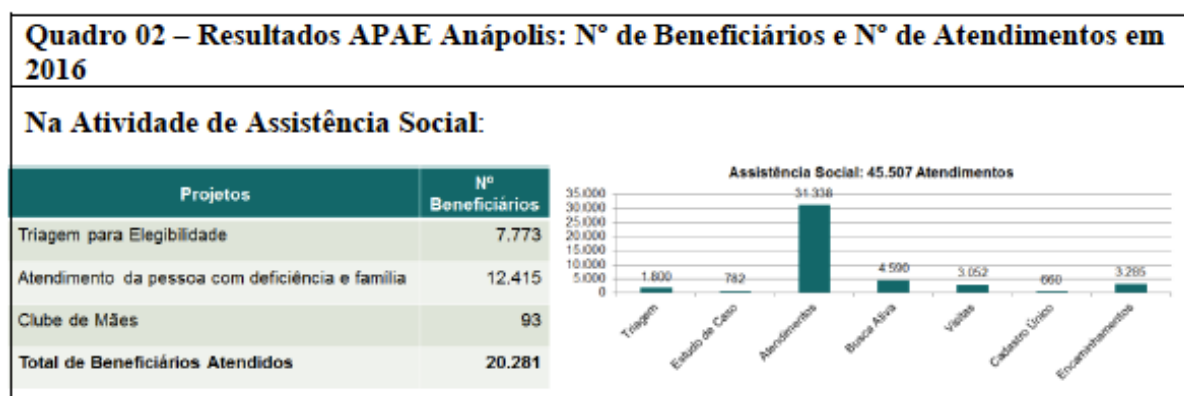
Os recursos da APAE Anápolis são originados por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas, projetos, convênios com o Estado de Goiás e o município de Anápolis. Os recursos cedidos alternam-se entre recursos financeiros, bolsas de estudos ou cessão de funcionários públicos estaduais e municipais.

A APAE Anápolis conta com 565 colaboradores, sendo: 149 empregados (CLT), 06 estagiários remunerados, 83 estagiários não remunerados, 144 voluntários permanentes (incluindo conselhos e diretoria executiva), 70 voluntários eventuais, 92 servidores cedidos pela Secretaria Estadual de Educação e 21 servidores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação.

3.2 ANÁLISE DO RESULTADO DA APAE ANÁPOLIS NO ANO DE 2016

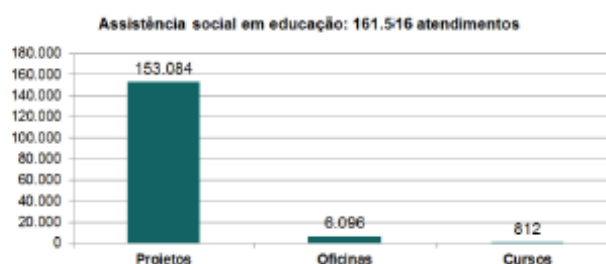
A instituição mantém sua escrituração contábil e fiscal formalizada, registrada em softwares integrados. Sua administração financeira é feita pela Diretoria Executiva. As demonstrações contábeis, após serem aprovadas pelo Conselho Fiscal e Assembleia Geral, são publicadas no site da APAE (www.apaeaps.org.br), pois é uma forma de ser transparente e prestar contas aos associados, colaboradores, pais, alunos e comunidade em geral da boa aplicação dos recursos da entidade.

No ano de 2016, o número de beneficiários atendidos e número de procedimentos realizados por atividade foram:



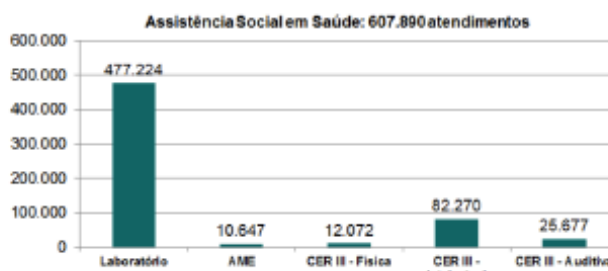
Na Atividade de Assistência Social em Educação:

Projetos	Nº Beneficiários
Educação Especial	624
Formação Inicial para o Trabalho	127
Educação Física	451
Artes	498
Laboratório de Informática	494
Cursos de Extensão/Capacitação	812
Total de Beneficiários Atendidos	3.006



Na Atividade de Assistência Social em Saúde:

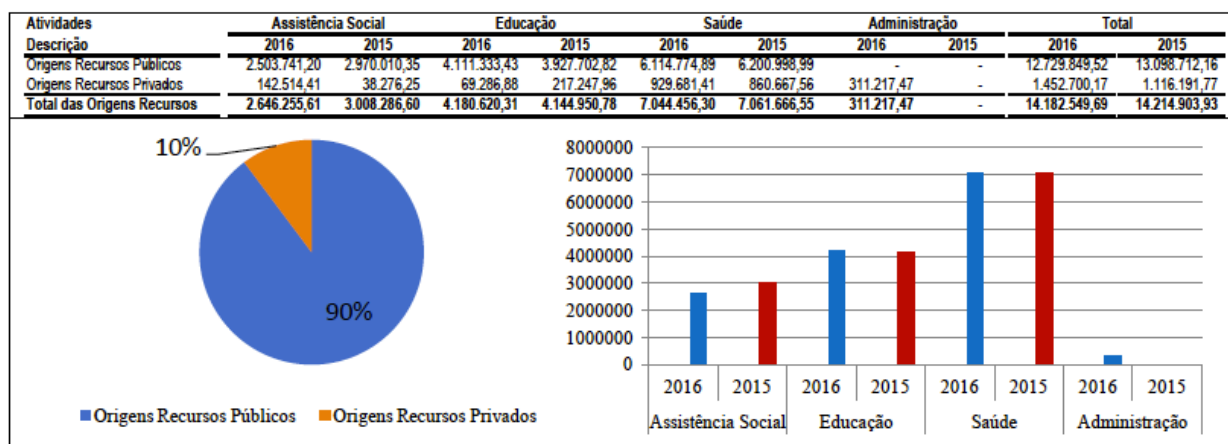
Projetos	Nº Beneficiários
Triagem Neonatal – Teste do Pezinho	71.479
Exames Especializados	17.844
Ambulatório Multidisciplinar Especializado - AME	4.357
Centro Especializado de Reabilitação – CER III	22.035
Total de Beneficiários Atendidos	115.715



Fonte: Elaborado pelo Autor

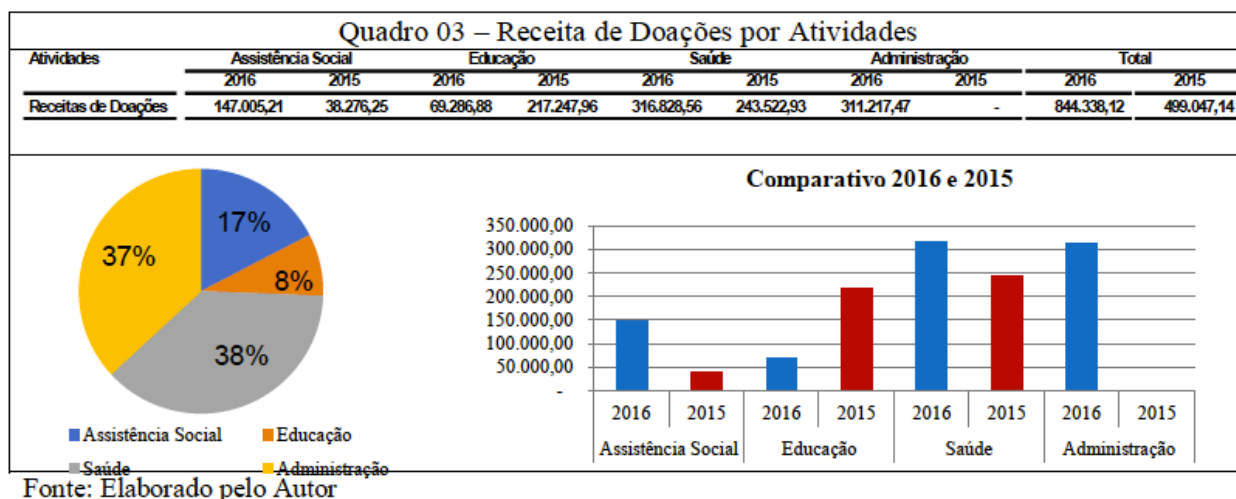
Para o estudo de caso em questão, serão considerados como base: os Princípios e Normas Brasileiras de Contabilidade e as específicas do Terceiro Setor.

3.2.1 Origens de Recursos Públicos x Privados



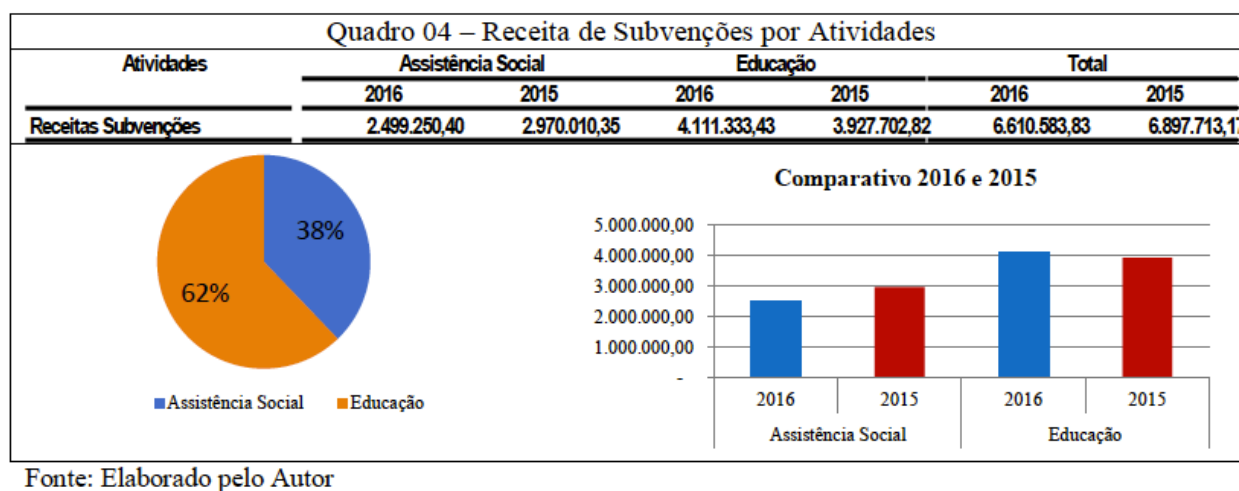
Em 2016, a APAE Anápolis apresentou 90% de suas receitas originadas por recursos públicos e 10% por recursos privados. A relação recursos público x privado teve um acréscimo de 30,44% nos recursos privados comparando com o ano de 2015.

3.2.2 Receita de Doações



São recursos de doações espontâneas de pessoas físicas ou jurídicas. As doações se concentraram na atividade de Saúde (38%) e Administração (37%). No ano de 2016, houve um aumento de 69,19% em relação ao exercício de 2015, devido à "Captação de Recursos".

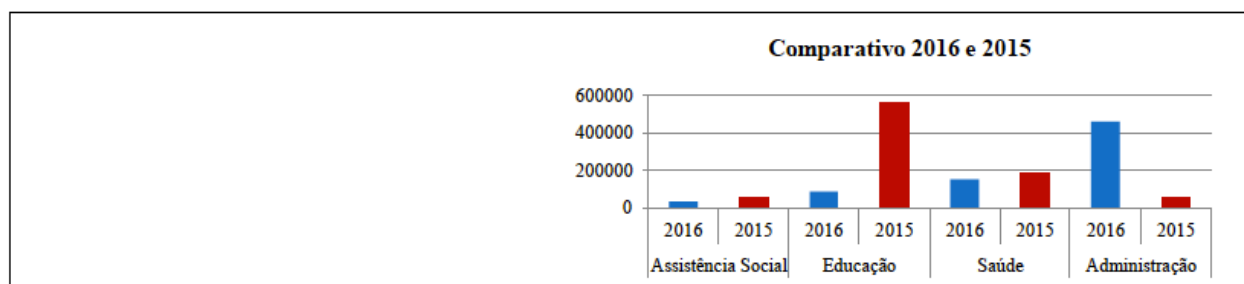
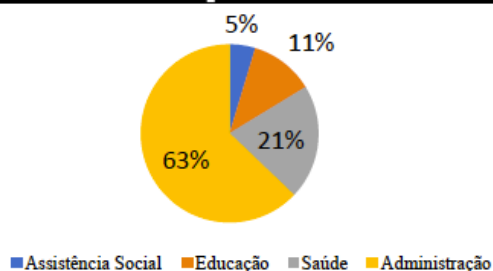
3.2.3 Receita de Subvenções



Recursos oriundos do governo formalizado por convênios específicos e, no ano de 2016, incidiram somente nas atividades de Educação (62%) - servidores públicos cedidos para a educação especial e na atividade de Assistência Social (38%) - aplicado na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência. De uma maneira geral, as receitas de subvenções tiveram um decréscimo de 4,16% em relação ao ano de 2015.

3.2.4 Outras Receitas

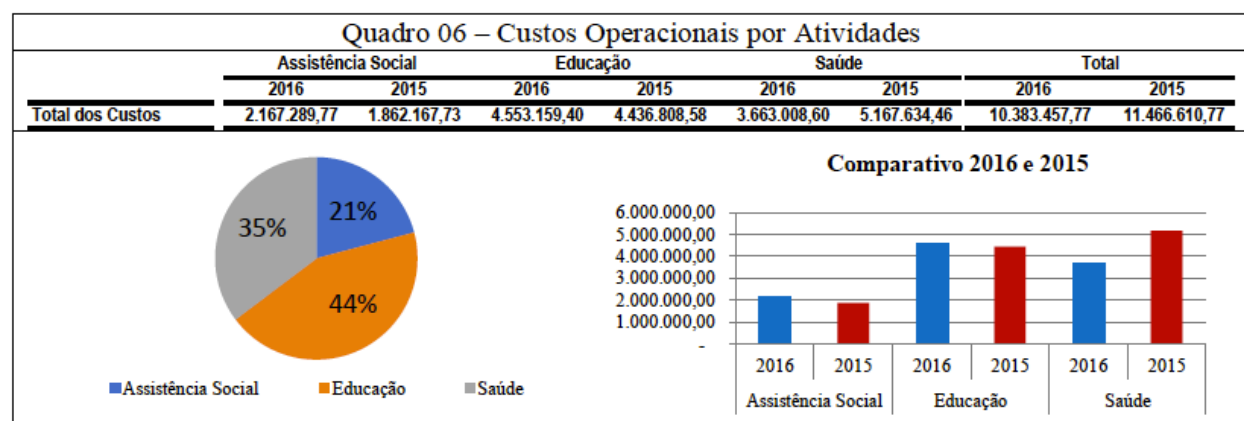
Quadro 05 – Outras Receitas por Atividades									
Atividades	Assistência Social		Educação		Saúde		Administração		Total
	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	
Outras Receitas	34.016,56	54.444,92	84.914,38	564.679,22	151.633,51	183.973,63	458.334,82	50.358,73	728.899,27



Fonte: Elaborado pelo Autor

Recursos provenientes à atividade meio da APAE Anápolis e outros recebimentos de recurso que não são considerados como Receita Bruta, tais como: eventos sociais, produtos artesanais, sentenças judiciais, trabalho voluntário, ganho de capital na venda de imobilizado e outros. No ano de 2016 houve uma diminuição de 14,59% em relação ao ano de 2015.

3.2.5 Custos Operacionais

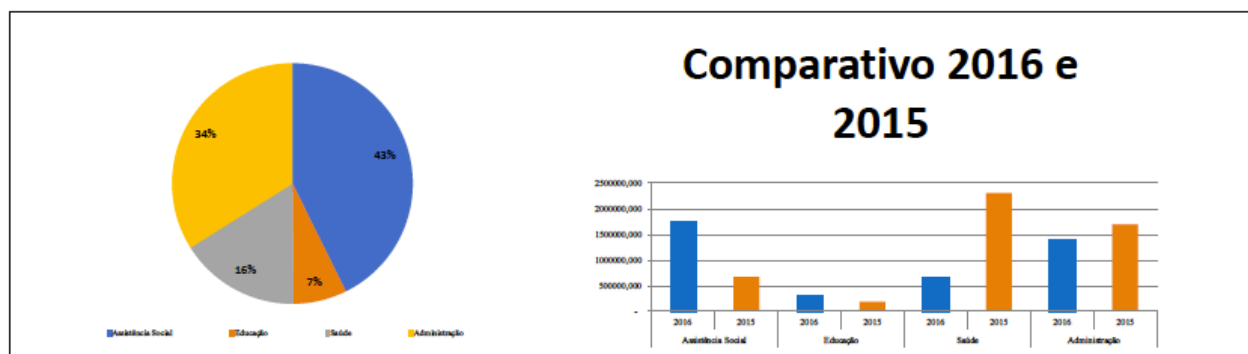


Fonte: Elaborado pelo Autor

São especificamente relacionados às prestações dos serviços realizadas pela APAE Anápolis. A atividade de saúde reduziu 29,12% dos custos em relação ao ano de 2015. Já as atividades de assistência social e educação tiveram um aumento de 16,38% e 2,62%, respectivamente. De uma maneira geral, em 2016, os custos operacionais foram reduzidos em 9,44%.

3.2.6 Despesas Operacionais

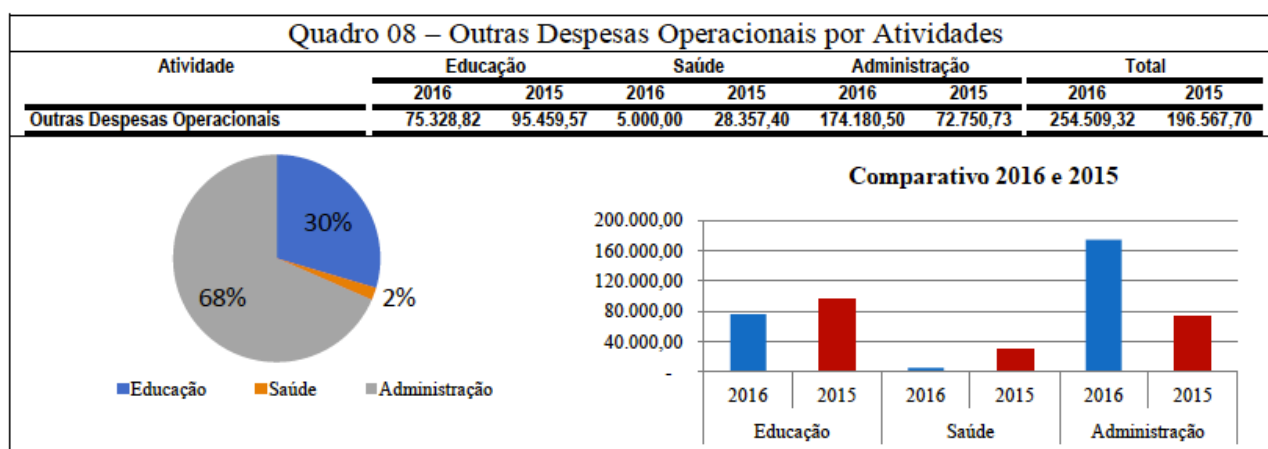
Quadro 07 – Despesas Operacionais por Atividades									
	Assistência Social		Educação		Saúde		Administração		Total
	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	
Despesas Operacionais	1.757.565,77	664.839,02	295.691,23	190.158,69	669.116,31	2.300.027,23	1.396.772,77	1.690.034,59	4.119.146,08 4.845.059,53



Fonte: Elaborado pelo Autor

As despesas operacionais estão relacionadas aos salários e encargos da administração, despesas gerais e tributárias. Os gastos da administração geral foram reduzidos em 17,35% e, no montante total em 2016, houve uma redução de 14,98% em relação ao ano de 2015.

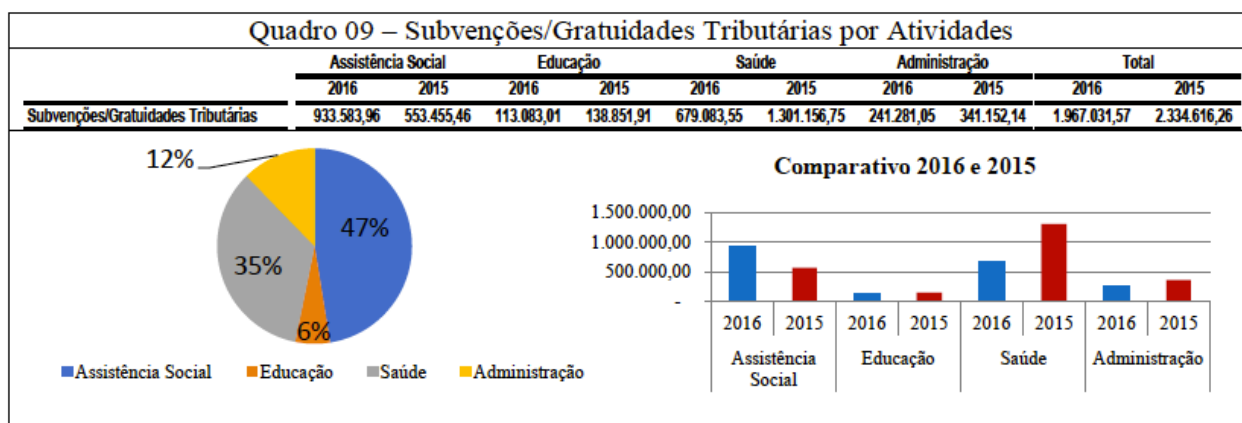
3.2.7 Outras Despesas Operacionais



Fonte: Elaborado pelo Autor

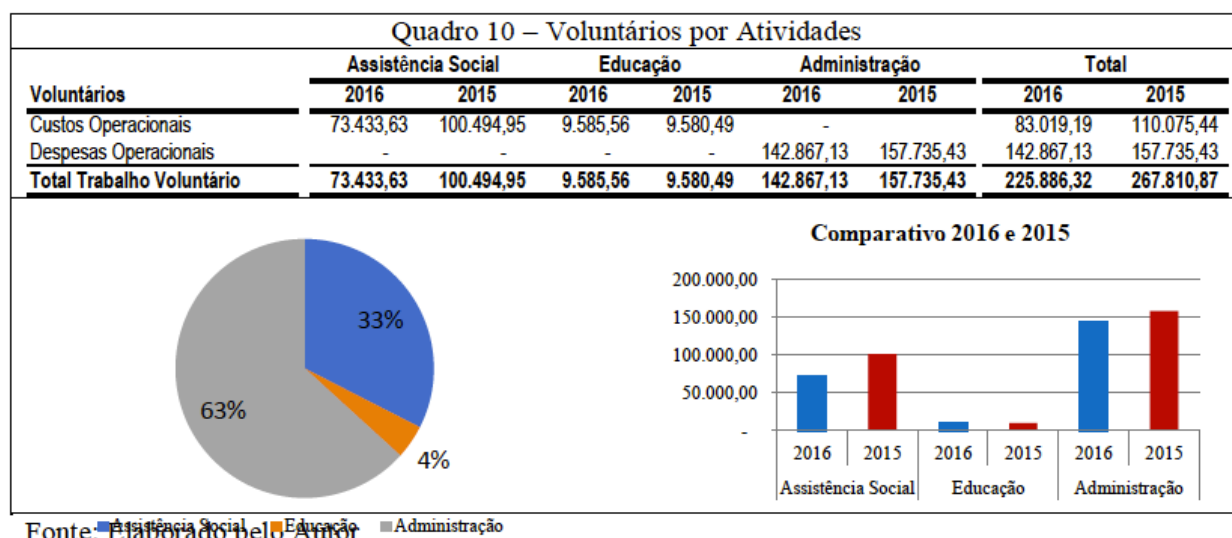
Significam gastos que não são relacionados com a finalidade da APAE Anápolis, ou seja, atividade-meio e tiveram um aumento de 29,47% em relação ao ano de 2015. Tal fato refere-se à perda na venda de imobilizado e aumento nos gastos com captação de recursos.

3.2.8 Subvenções/Gratuidades Tributárias



São benefícios que a APAE Anápolis recebeu do governo no ano de 2016, como exemplo a quota do INSS patronal, impostos e taxas municipais, COFINS s/ faturamento e quota de água e energia fornecido pela Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás. A atividade de Assistência Social é a mais beneficiada com as gratuidades tributárias (47%). A redução de 15,74% de 2016 em relação a 2015 é observada pela quota patronal do INSS devido à redução de quadro de funcionários.

3.2.8 Voluntários



A APAE Anápolis utiliza anualmente de serviços voluntários para atingir seus objetivos através dos projetos desenvolvidos na Escola Maria Montessori, no AME e no CER III. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício. O voluntário assina o Termo de Voluntariado, que é especificado a atividade no qual será desenvolvida, e os coordenadores das unidades controlam os dias e horários trabalhados. No final do exercício, as informações são repassadas ao departamento de contabilidade para registrar o gasto (custo/despesa) como se devido fossem. A concentração maior de voluntários está na Administração com percentual de 63% (Diretoria Executiva e Conselheiros e auxiliares de Contabilidade e Comunicação) e 33% na Assistência Social (profissionais especializados na habilitação e

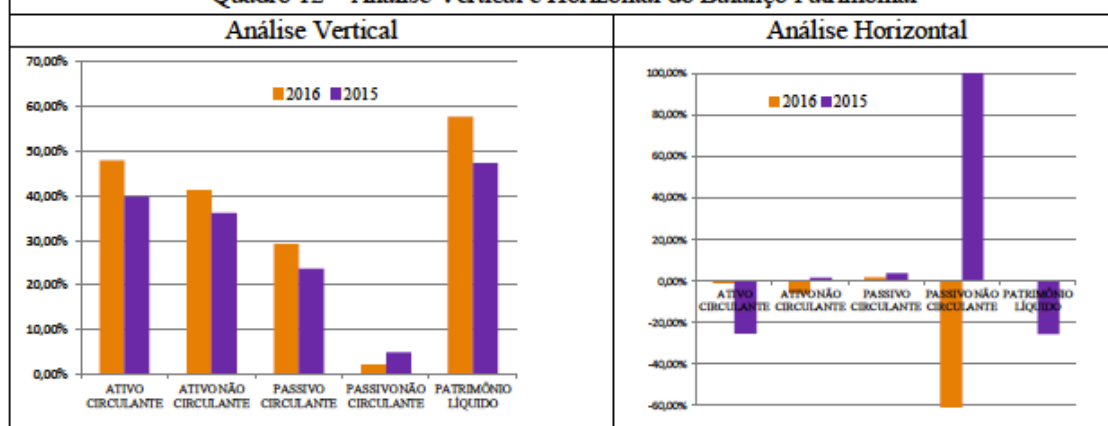
reabilitação da pessoa com deficiência física, intelectual ou auditiva).

3.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONTÁBEIS

Quadro 11 – Balanço Patrimonial

Balanço Patrimonial				(Em Reais)			
Descrição	2016	AV	AH	2015	AV	AH	2014
ATIVO TOTAL	6.812.467,84	100,00%	-17,94%	8.302.055,54	100,00%	-11,50%	9.380.844,78
ATIVO CIRCULANTE	3.262.270,86	47,89%	-1,23%	3.302.866,18	39,78%	-25,29%	4.420.777,57
ATIVO NÃO CIRCULANTE	2.815.655,37	41,33%	-6,05%	2.996.839,26	36,10%	1,29%	2.958.619,11
ATIVO COMPENSADO	734.541,61	10,78%	-63,32%	2.002.350,10	24,12%	0,05%	2.001.448,10
PASSIVO TOTAL	6.812.467,84	100,00%	-17,94%	8.302.055,54	100,00%	-11,50%	9.380.844,78
PASSIVO CIRCULANTE	1.996.737,61	29,31%	1,55%	1.966.314,06	23,68%	3,47%	1.900.316,15
PASSIVO NÃO CIRCULANTE	148.562,46	2,18%	-63,08%	402.444,37	4,85%	106,76%	194.646,16
PATRIMÔNIO LÍQUIDO	3.932.626,16	57,73%	0,04%	3.930.947,01	47,35%	-25,61%	5.284.434,37
PASSIVO COMPENSADO	734.541,61	10,78%	-63,32%	2.002.350,10	24,12%	0,05%	2.001.448,10

Quadro 12 – Análise Vertical e Horizontal do Balanço Patrimonial

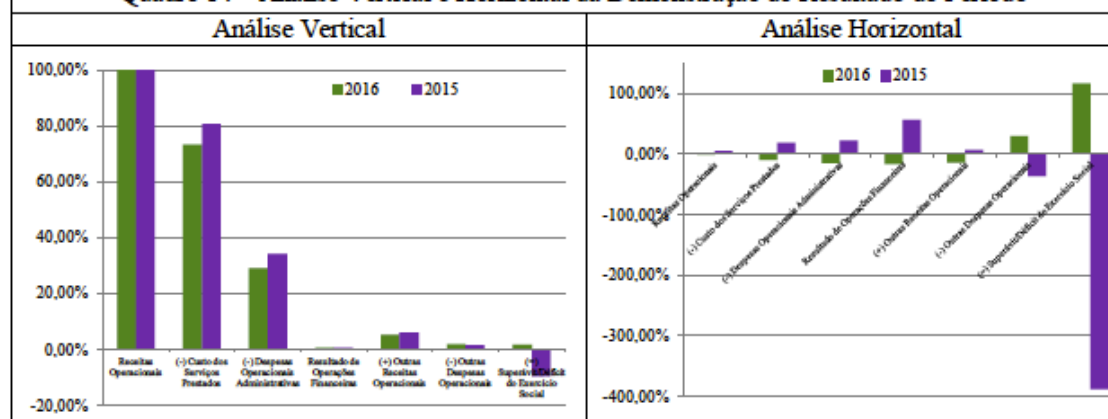


Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 13 - Demonstração do Resultado do Período

Demonstração do Resultado do Período				(Em Reais)			
	2016	AV	AH	2015	AV	AH	2014
Receitas Operacionais	14.182.549,69	100,00%	-0,23%	14.214.903,93	100,00%	4,66%	13.581.537,87
Com Restrição	7.003.061,57	49,38%	-46,80%	13.162.942,20	92,60%	4,23%	12.628.313,09
Sem Restrição	7.179.488,12	50,62%	582,49%	1.051.961,73	7,40%	10,36%	953.224,78
(-) Deduções das Receitas	-	-	-	-	-	-100,00%	(110,00)
(=) Receita Operacional Líquida	14.182.549,69	100,00%	-0,23%	14.214.903,93	100,00%	4,66%	13.581.427,87
(-) Custo dos Serviços Prestados	(10.383.457,77)	73,21%	-9,45%	(11.466.610,77)	80,67%	18,36%	(9.688.072,06)
(=) Resultado Bruto	3.799.091,92	26,79%	38,23%	2.748.293,16	19,33%	-29,41%	3.893.355,81
(-) Despesas Operacionais Administrativas	(4.119.146,08)	29,04%	-14,98%	(4.845.059,52)	34,08%	22,09%	(3.968.504,20)
Resultado de Operações Financeiras	72.343,36	0,51%	-16,26%	86.390,20	0,61%	56,03%	55.368,55
(+) Outras Receitas Operacionais	728.899,27	5,14%	-14,59%	853.456,50	6,00%	6,80%	799.086,73
(-) Outras Despesas Operacionais	(254.509,32)	1,79%	29,48%	(196.567,70)	1,38%	-36,72%	(310.646,32)
(=) Superávit/Déficit do Exercício Social	226.679,15	1,60%	116,75%	(1.353.487,36)	-9,52%	-388,80%	468.660,57

Quadro 14 – Análise Vertical e Horizontal da Demonstração do Resultado do Período



Fonte: Elaborado pelo Autor

O cálculo da Análise Vertical/Horizontal possibilita identificar o percentual que determinada conta contábil representa em relação ao total do balanço patrimonial e da demonstração de resultado, conforme demonstrado nos quadros 11 a 14.

Na análise vertical, conforme Quadro 12, é possível identificar, no Balanço Patrimonial, a real importância de uma conta dentro do grupo de contas na qual está inserida. Na Demonstração do Resultado, o montante de cada componente desta demonstração com as respectivas receitas e despesas, a depender do foco do analista (SILVA, 2014, p.112). Portanto, observou-se crescimento nas contas do Balanço Patrimonial, exceto no Passivo Não Circulante, denotando a redução de dívidas a longo prazo.

Os Ativos Circulante e Não Circulante tiveram os percentuais proporcionais e a maior concentração foi apresentada no Ativo Circulante (47,89% dos recursos do total do Ativo) e no Passivo, a centralização maior foi no Patrimônio Líquido (57,73% dos recursos do total do Passivo).

Na análise horizontal, permite descobrir e avaliar a estrutura da composição de itens das demonstrações e a sua evolução no tempo, evidenciando os caminhos até então trilhados pela empresa, servindo para construção de uma série histórica, o que é fundamental para ajudar no estudo de tendências e na construção de cenários (SILVA, 2014, p.112). Entretanto, os Ativos Circulante e Não Circulante e Passivo Não Circulante sofreram redução em relação ao exercício de 2015. Já no Passivo Circulante e o Patrimônio Líquido, somados, apresentaram crescimento em relação ao ano de 2015 de 1,59% e o Passivo Não Circulante mostrou um decréscimo de 63,08%, devido à transferência do Empréstimo de Longo para o Curto Prazo.

Na análise vertical da DRP, de acordo com o Quadro 14, verificou-se o aumento somente nas Outras Despesas Operacionais e Superávit do Exercício. A Receita Bruta com restrição obteve um percentual praticamente equiparado à Receita Bruta sem restrição e o motivo da redução de 43,22% nas Receitas com restrição foi a transferência das "Receitas SUS", na atividade de Saúde. O convênio CER III também foi transferido da atividade de Saúde com restrição para a atividade de Assistência Social com restrição, por ser analisado como recurso específico para atendimento de beneficiários na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, que gerou um aumento considerável de 18,42% na Atividade de Assistência Social em relação ao exercício de 2015.

Pela análise horizontal, identifica-se que os custos e despesas operacionais tiveram uma redução de 24,43% em relação ao exercício de 2015, fator este demonstrado no superávit do exercício, no valor de R\$ 226.679,15, que significou 1,6% da Receita Bruta do ano de 2016 e um aumento de 116,75% na conta superávit em relação ao ano de 2015.

As Gratuidades Tributárias da Atividade de Educação sofreram um decréscimo de 18,56% pelo motivo de redução de quadro de servidores municipais cedidos à instituição e a redução na Atividade de Saúde (47,81%) foi devido à transferência para a Atividade de Assistência Social do convênio CER III, exposto anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma análise do Balanço Patrimonial e Demonstração do Resultado de 2016 da APAE Anápolis, com a finalidade de verificar a situação econômica e financeira da instituição e mostrar a importância da análise contábil para fornecer informações

técnicas relevantes para auxiliar os gestores nas tomadas de decisões.

Neste aspecto, com a realização deste estudo, foi possível constatar, por meio da análise das demonstrações contábeis, que a APAE Anápolis apresentou uma evolução quanto à liquidez, mostrando boa capacidade de saldar suas obrigações em curto prazo. A instituição mostrou bastante planejada, pois seu desempenho está melhorando a cada exercício social.

Foi possível observar também, que a APAE Anápolis está se recuperando e ao verificar a conta Déficit do Exercício que existia saldo no exercício de 2015, já se encontra zerado no exercício de 2016.

Conclui-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois não houve impedimentos na realização do estudo e o resultado da análise pode ser utilizado pelos gestores. A análise pode ser utilizada não somente como ferramenta para tomada de decisão, mas também como forma de acompanhamento do crescimento da entidade, detectando pontos fracos e trabalhando-os com o intuito de evitar que os mesmos interfiram na atividade fim e continuação da mesma e que a contabilidade deve ser vista como um sistema informacional dentro da instituição que gera informações oportunas e conhecimento que auxiliam no processo de tomada de decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Osório Cavalcante. Contabilidade para Organizações do Terceiro Setor. 1 ed, 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

CFC. ITG 2002 (R1) Entidade Sem Finalidade de Lucros <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/ITG2002\(R1\).pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/ITG2002(R1).pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2017.

CFC. NBC TG 07 (R1) Subvenção e Assistência Governamentais <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG07\(R1\).pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG07(R1).pdf)> Acesso em: 08 jul. 2017.

CFC. NBC TG 1000 (R1) Contabilidade Para Pequenas e Médias Empresas <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG1000\(R1\).pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG1000(R1).pdf)> Acesso em: 08 jul. 2017.

CRCRS. Terceiro Setor: Guia de Orientação para o Profissional da Contabilidade. Rio Grande do Sul: CRC, 2016.

FRANÇA, José Antônio de, ANDRADE, Álvaro Pereira de. et al. Manual de Procedimentos para o Terceiro Setor: Aspectos de Gestão e de Contabilidade para Entidades de Interesse Social. Brasília: CFC: FBC: Profis, 2015.

HENDRIKSEN, Eldon. S, VAN BREDA, Michael F. Teoria da Contabilidade. São Paulo: Atlas, 1999.

HUSDON, Mike. Administrando Organizações do Terceiro Setor – O Desafio de Administrar Sem Receita. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1999.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. Análise de balanços. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NAKAGAWA, Masayuki. Introdução à Controladoria: Conceitos, Sistemas, Implementação. São Paulo: Atlas, 1998.

NETO, Alexandre Assaf. Estrutura e análise de balanços: Um Enfoque Econômico-Financeiro. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

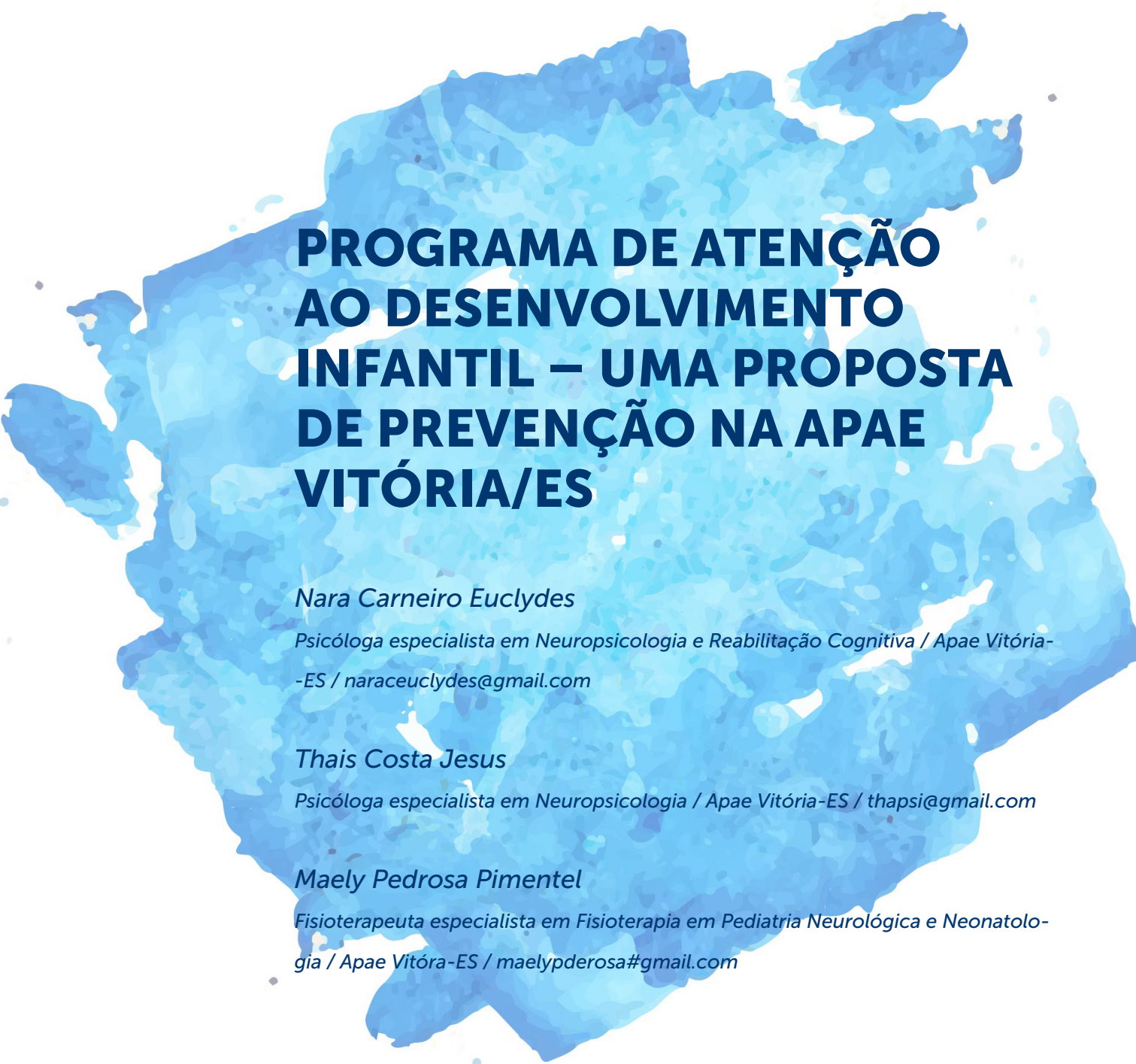
OLAK, Paulo Arnaldo, NASCIMENTO, Diogo Toledo do. Contabilidade por Fundos Aplicada às Entidades Sem Fins Lucrativos. In: VII Congresso Brasileiro de Custos. Recife: ABC, 2000.

OLAK, Paulo Arnaldo, NASCIMENTO, Diogo Toledo do. Contabilidade para Entidades Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor). 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PADOVEZE, Clóvis Luís. Contabilidade Gerencial: um enfoque em sistema de informação contábil. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Aldenir Ortiz; BUSCH, Cleber Marcelo; GARCIA, Edino Ribeiro; TODA, Willian Haruo. Contabilidade do 3º Setor. 4 ed. São Paulo: IOB, 2015.

SILVA, Alexandre Alcântara da. Estrutura, análise e interpretação das demonstrações contábeis. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2014.



PROGRAMA DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL – UMA PROPOSTA DE PREVENÇÃO NA APAE VITÓRIA/ES

Nara Carneiro Euclides

*Psicóloga especialista em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva / Apae Vitória-
-ES / naraceuclides@gmail.com*

Thais Costa Jesus

Psicóloga especialista em Neuropsicologia / Apae Vitória-ES / thapsi@gmail.com

Maely Pedrosa Pimentel

*Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria Neurológica e Neonatolo-
gia / Apae Vitória-ES / maelypderosa#gmail.com*

Resumo

O Programa de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (PADI) é um programa da APAE de Vitória-ES que tem o objetivo de atuar na prevenção de deficiências através da detecção precoce de sinais de atraso ou alterações do desenvolvimento em crianças de 0 a 7 anos. Observou-se que crianças com fatores de risco para deficiência são, geralmente, participativas no programa e a maior parte delas não desenvolveu atraso. Dentre as que apresentaram, foi possível realizar intervenção precoce na instituição.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Infantil, Prevenção, Serviços de Saúde

Abstract

The Child Development Assistance Program (PADI) is an APAE program in Vitória-ES that aims to prevent deficiencies by early detection of signs of delay or developmental changes in children 0 to 7 years old. It was observed that children with risk factors for disability are generally participatory in the program and most of them did not develop delay. Among those who presented, it was possible to perform early intervention in the institution. Keywords: Child development, Prevention, Health Services.

Resumen

El Programa de Atención al Desarrollo Infantil (PADI) es un programa de la APAE de Vitória-ES que tiene el objetivo de actuar en la prevención de deficiencias a través de la detección precoz de señales de retraso o alteraciones del desarrollo en niños de 0 a 7 años. Se observó que los niños con factores de riesgo de discapacidad son generalmente participativos en el programa y la mayoría de ellos no han desarrollado retraso. Entre las que presentaron, fue posible realizar intervención temprana en la institución.

Palabras claves: Desarrollo Infantil, Prevención, Servicios de Salud.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia na área da Medicina, tem-se garantido maior sobrevida a crianças internadas na Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal (UTIN), reduzindo a mortalidade no período neonatal. Todavia, a incidência de morbidades crônicas que envolvem déficit de crescimento e atraso no neurodesenvolvimento no grupo sobrevivente não tem reduzido significativamente (Procianoy; Silveira, 2012). Dessa forma, o acompanhamento após alta hospitalar deve ser uma extensão dos cuidados ofertados na UTIN.

São fatores de risco para deficiência e causas pré-natais casos de desnutrição materna, má assistência à gestante, doenças infecciosas (sífilis, rubéola, toxoplasmose) e fatores tóxicos na mãe (alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos), além de fatores genéticos (alterações cromossômicas). Os fatores de risco e causas peri-natais são: má assistência e traumas de parto, hipóxia ou anóxia, prematuridade e baixo peso e icterícia grave do recém-nascido. Já os pós-natais: desnutrição, desidratação grave, fatores carenciais, infecções (meningoencefalites, sarampo), intoxicações exógenas (envenenamento); traumas e acidentes (Ke; Liu, 2015).

Além disso, alguns grupos de recém-nascidos apresentam maior risco de apresentar alterações no desenvolvimento. São as crianças prematuras (PN < 1.500 g e/ou com idade gestacional < 32 semanas), as que sofreram asfixia, os que apresentaram hipoglicemia com necessidade de intervenção terapêutica, convulsão neonatal, septicemia, que tenham necessitado de ventilação mecânica, dentre outros (Mello; Meio, 2004).

Ainda existem diversas pesquisas correlacionando crianças nascidas prematuras com um pior desempenho cognitivo e escolar, além de distúrbios de desenvolvimento (Campos et al, 2011; Cooke, Foulder-Hugher, 2003). Ciente disso, o objetivo do presente trabalho é apresentar o Programa de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (PADI), desenvolvido com intuito de prevenir deficiências através da detecção precoce de sinais de atraso ou alterações do desenvolvimento em crianças de 0 a 7 anos munícipes da cidade de Vitória – Espírito Santo. Esse objetivo é viabilizado através de acompanhamentos, conforme protocolo, e orientações às famílias acerca dos riscos e possibilidades de intervenções junto à criança. Caso haja a detecção de alterações, o programa oferece ações terapêuticas para minimizar sequelas com vistas a promover o desenvolvimento neuropsicomotor mais adequado possível.

METODOLOGIA

O PADI é realizado através de um convênio com a Secretaria Municipal de Saúde de Vitória (SEMUS), firmado em 2007. A SEMUS identifica por meio de banco de dados crianças que necessitaram ser internadas nas UTIN's do município e estas são encaminhadas para a APAE de Vitória. Inicialmente, foram realizados esclarecimentos acerca do programa e orientações às Unidades de Saúde e maternidades públicas do município para possibilitar identificação da demanda e encaminhamento precoce à APAE.

A criança que chega à instituição, encaminhada por UTIN's ou Unidades de Saúde, passa pelo processo de triagem multidisciplinar com profissionais especializados em identificar possíveis sinais de atraso ou alterações no desenvolvimento. Caso seja identificado atraso, a criança é inserida no serviço de habilitação e reabilitação da instituição. Quando não identificado, mas observada possibilidade de desenvolver algum atraso devido intercorrências já citadas – crianças consideradas de risco –, a criança é encaminhada ao programa PADI para atuar na prevenção.

A equipe do PADI é composta por pediatra, psicóloga, assistente social, fonoaudióloga, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. São realizados acompanhamentos de 30 minutos integrados conforme protocolo:

- De 0 a 1 ano: Atendimento bimestral com foco no desenvolvimento neuropsicomotor;
- De 1 a 2 anos: Atendimento trimestral com foco no desenvolvimento neuropsicomotor, cognição e linguagem;
- De 2 a 4 anos: Atendimento quadrimestral com foco na cognição, linguagem, desenvolvimento psicopedagógico e psicossocial.
- De 4 a 7 anos: Atendimento semestral com foco na cognição, linguagem, desenvolvimento psicopedagógico e psicossocial. Pode ser realizada avaliação psicológica com aplicação de instrumentos psicométricos para avaliar o funcionamento percepto-cognitivo da criança.

Conforme protocolo, todas as crianças, antes de completar a idade compatível com a alta do programa (sete anos), são submetidas à avaliação. Além do acompanhamento à criança, são realizadas orientações às famílias/cuidadores visando favorecer condições para o desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Em casos de atrasos por fatores sócio-ambientais, as famílias são orientadas quanto aos estímulos e condutas adequados para reestabelecer o desenvolvimento esperado. Em casos de alteração no desenvolvimento, em qualquer idade de 0 a 7 anos, a criança é encaminhada para atendimento especializado nos setores terapêuticos indicados pela equipe.

RESULTADOS

No ano de 2016, estavam inscritas no programa 177 crianças. Atualmente 145 continuam em acompanhamento e 22 crianças interromperam o serviço. Dentre as que interromperam, há casos de perda de contato com a família (por troca de telefone e endereço) e também famílias que consideram que a criança não necessita de acompanhamento. Já as que continuam no programa, 9 têm idade de até 1 ano, 30 de 1 a 2 anos, 26 de 2 a 4 anos e 80 de 4 a 7 anos.

127 crianças iniciaram os acompanhamentos com menos de 1 ano, 10 entre 1 e 2 anos e apenas 5 entre 2 e 3 anos. No último ano, 6 crianças receberam alta por completarem sete anos e outras 7 receberão ainda neste ano. Dentre as 145 crianças que estão em atendimento, foram identificados sinais de atraso ou alterações no desenvolvimento em 22, sendo encaminhadas para atendimentos de terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia, conforme necessidade de cada uma.

Já de acordo com os motivos de encaminhamento ao serviço, 69 foram considerados fatores pré-natais de risco a alterações no desenvolvimento. Dentre eles, 41 crianças nasceram prematuras e os outras 28 apresentaram fatores como uso de drogas e medicações durante gravidez, descolamento de placenta, pressão alta materna, Sífilis, etc. 40 crianças tiveram fatores peri-natais como anóxia, sepse, aspiração de mecônio, síndrome de desconforto respiratório, dentre outros. Já os fatores pós-natais foram classificados para 10 crianças identificadas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor sem intercorrências conhecidas ou traumatismo craniano.

De acordo com as informações apresentadas, pode-se perceber uma grande adesão das famílias ao programa, o que garante maior confiabilidade ao serviço. A maior parte delas buscou o programa com menos de 1 ano, favorecendo a detecção precoce de sinais de atraso ou alterações. Considerando o que foi visto na literatura acerca dos recém-nascidos de alto risco, sabe-se que as crianças poderiam evoluir com atraso ou alterações. Todavia, foi observado o quantitativo de apenas 15% de crianças que apresentaram tais atrasos, compactuando com a proposta do programa de atuar na prevenção. Dessa forma, pode-se concluir que o PADI tem apresentado importante participação no desenvolvimento infantil, prevenindo e detectando alterações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos resultados, foi possível identificar que as famílias atuam como parceiras na estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor das crianças através do acolhimento e

execução das orientações propostas. Também se percebe adesão e comprometimento já que a maior parte delas iniciou o acompanhamento com menos de um ano e hoje estão com idade entre quatro e sete anos.

Os fatores de risco que ocasionaram o encaminhamento ao serviço foram variados, embora o número de prematuros e complicações durante o parto tenha sido expressivo. Essas informações contribuem com o entendimento de que, embora estejam classificadas em grupos de risco para desenvolvimento de deficiências, quando há acompanhamento adequado, com foco na prevenção e observação dos marcos do desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivos e de linguagem, tais crianças podem apresentar um desenvolvimento compatível com a idade. Além disso, quando ocorrem situações de atrasos, é possibilitada maior chance de minimizá-los com o oferecimento de serviço imediato de habilitação e reabilitação, a intervenção precoce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, A.F.; MALLOY-DINIZ, L.F.; NASCIMENTO, J.A.; AMORIM, RHC de. Aspectos neuropsicológico e neurológico de crianças nascidas prematuras e com peso inferior a 1.500 gramas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 24, núm. 4, 2011, pp. 630-639 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000400002 >. Acesso em 12 ago 2017.

COOKE, R.W., FOULDER-HUGHES, L. Growth impairment in the very preterm and cognitive and motor performance at 7 years. *Archives of Disease in Childhood*, 88, 2003, p: 482-487. Disponível em < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1763118/> >. Acesso em 12 ago 2017.

MELLO, R. R. de; MEIO, M.D.B.B. Organização dos ambulatorios de seguimento. In: MOREIRA, MEL; LOPES, JMA; CARVALHO, M de (Org). *O recém-nascido de alto risco: teoria e prática do cuidar*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2004, p: 525-542. Disponível em < <http://static.scielo.org/scielobooks/wcgvd/pdf/moreira-9788575412374.pdf> >. Acesso em 12 ago 2017.

PROCIANOY, R.S; SILVEIRA, R. de C. Importância do seguimento ambulatorial do pré-termo. In: SILVEIRA, R. de C. (Org.) *Manual seguimento ambulatorial do prematuro de risco*. Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Neonatologia.1. ed. Porto Alegre: 2012, p 1-2. Disponível em < http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/seguimento_prematuro_ok.pdf >. Acesso em 10 ago 2017.

KE X, LIU J. Deficiência Intelectual. In REY JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. (DIAS SILVA F, ed português). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, Genebra 2015. Disponível em < <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf> >. Acesso em 18 ago 2017.



ANÁLISE DOS EFEITOS DA EQUOTERAPIA NA FUNÇÃO MOTORA GROSSA E ATIVIDADE MUSCULAR DE MEMBROS INFERIORES DE PRATICANTES COM PARALISIA CEREBRAL DIPARÉTICA ESPÁSTICA

*A. A. Ferreira¹, M. F. Ribeiro², A. P. Espindula³, J. B. Lage³,
D. E. Bevilacqua Jr^{1,3}, E. C. Mello ³, V. P. A. Teixeira³*

1 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Uberaba-MG, Brasil

2 Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas-MG, Brasil

3 Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, Uberaba-MG, Brasil

E-mail: alexabferreira@hotmail.com

RESUMO

Objetivo: Avaliar os efeitos da equoterapia na atividade muscular e função motora em praticantes com Paralisia Cerebral (PC). **Métodos:** Avaliou-se 7 indivíduos com PC diparética espástica, submetidos a 25 sessões de equoterapia de 30 minutos, semanalmente. A atividade dos músculos de membros inferiores foi avaliada por meio da eletromiografia de superfície e a Função Motora Grossa por meio da GMFM-88. **Resultados:** Houve maior atividade muscular na 10ª sessão em relação as demais, com maior atividade dos músculos tibiais anteriores. Melhora significativa no escore total da GMFM, e nas dimensões D e E. **Conclusão:** A equoterapia proporcionou melhora das respostas musculares durante as sessões, e promoveu melhora da função motora dos praticantes com PC.

Palavras-chave: Terapia Assistida por Cavalos, Eletromiografia, Atividade motora, Paralisia Cerebral

ABSTRACT

Objective: To evaluate the effects of hippotherapy on muscle activity and motor function in patients with Cerebral Palsy (CP). **Methods:** Seven individuals with diphteric spastic CP were evaluated, undergoing 25 sessions of hippotherapy of 30 minutes, weekly. The activity of the lower limb muscles was assessed by surface electromyography and Gross Motor Function by GMFM-88. **Results:** There was greater muscle activity in the 10th session in relation to the others, with greater activity of the anterior tibial muscles. **Conclusion:** Hippotherapy improved muscle responses during the sessions, and improved motor function of CP practitioners.

RESUMEN

Objetivo: Evaluar los efectos de la equinoterapia en la actividad muscular y la función motora en los practicantes con Parálisis Cerebral (PC). **Métodos:** Se evaluaron 7 individuos con PC diparética espástica, sometidos a 25 sesiones de equinoterapia de 30 minutos, semanalmente. La actividad de los músculos de miembros inferiores fue evaluada por medio de la electromiografía de superficie y la Función Motora Grossa por medio de la GMFM-88. **Resultados:** Hubo mayor actividad muscular en la 10ª sesión en relación a las demás, con mayor actividad de los músculos tibiales anteriores. Mejora significativa en la puntuación total de GMFM, y en las dimensiones D y E. **Conclusión:** La equinoterapia proporcionó una mejora de las respuestas musculares durante las sesiones, y promovió una mejora de la función motora de los practicantes con PC.

OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar os efeitos do tratamento equoterapêutico na atividade muscular de membros inferiores em praticantes com PC diparética espástica.

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta delineamento longitudinal, descritivo, analítico e quantitativo. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro conforme protocolo 2686. Os responsáveis pelos sujeitos da pesquisa receberam esclarecimentos quanto aos objetivos e procedimentos a serem adotados pelo estudo em questão e aqueles que consentiram, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram selecionados previamente 108 indivíduos com PC, alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Uberaba/MG. De acordo com os critérios de seleção, foram excluídos aqueles que não apresentavam marcha independente ou outro tipo de classificação da PC, recebessem aplicação de toxina botulínica no último ano, apresentassem síndromes associadas ou alterações no comportamento que impedissem a realização das avaliações e sessões propostas, necessidade de realizar montaria dupla e aqueles que não completaram o número de sessões previstas. Desta forma, foram avaliados sete indivíduos com PC diparética espástica, média de idade de 9,3 ($\pm 3,3$) anos, dois com nível I e cinco com nível II da Gross Motor Function Classification System (GMFCS), e o grau de espasticidade pela Escala de Ashworth Modificada foi grau 1 para quatro indivíduos e grau 1+ para três deles.

As intervenções foram realizadas no Centro de Equoterapia Dr. Guerra da APAE de Uberaba/MG que possui cavalos apropriados para a atividade e um redondel cimentado e área gramada para os atendimentos equoterapêuticos. Foram realizadas 25 sessões de equoterapia em intervalos de uma semana, com duração de 30 minutos, com o cavalo na andadura ao passo e material de montaria a manta com os pés apoiados no estribo. Nenhum tipo de atividade ou exercício foi realizado pelo praticante durante a montaria. Os atendimentos foram realizados somente por examinadores previamente treinados e capacitados pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-Brasil).

A análise eletromiográfica (EMG) foi realizada por meio do aparelho Eletromiógrafo de Superfície portátil, modelo EMG800RF da marca EMG System do Brasil Ltda®, de 8 canais via wireless. Os eletrodos foram posicionados segundo as recomendações do Projeto SENIAM (Surface ElectroMyoGraphy for Non-invasive Assessment of Muscles) (HERMES; FRERIKS; KLUG, 2000) na musculatura de membros inferiores bilateralmente: Reto Femoral, Vasto Lateral, Vasto Medial e Tibial Anterior. A coleta dos dados eletromiográficos foi realizada na 1ª, 10ª, 20ª e 25ª sessão. Em cada sessão, o registro da atividade muscular foi realizado em seis momentos: Sentado Inicial (SI), anteriormente ao início da sessão e Sentado Final (SF), posteriormente ao final da sessão com o praticante montado e o cavalo parado e quatro coletas com o cavalo ao passo de acordo com o tempo durante a sessão (T): primeiro (T1), décimo (T10), vigésimo (T20) e trigésimo minuto de sessão (T30). Os valores obtidos foram apresentado em dados brutos de microvolts de RMS (Root Mean Square / Raiz Quadrada da Média) para comparação de um indivíduo com ele mesmo ao longo das avaliações, pois os participantes incluídos no estudo não apresentavam capacidade de compreensão para realização da contração voluntária máxima. A função motora grossa foi avaliada pré e pós-tratamento equoterapêutico por meio da Mensuração da Função Motora Grossa (GMFM-88). A GMFM-88 avalia a função motora da criança em 5 dimensões sendo A: deitado e rolando; B: sentado; C: engatinhando e ajoelhando; D: em

pé; E: andando, correndo e pulando, com a obtenção de uma escore para cada dimensão e um escore total.

A análise estatística dos dados de RMS e da GMFM foi realizada por meio do programa GraphPad Prism®. A normalidade dos dados foi verificada a partir do teste de Shapiro Wilk. Para a análise eletromiográfica, nas análises pareadas, quando a distribuição foi normal, utilizou-se o Teste One-way Anova pareado seguido do pós-teste de Tukey, e para os dados não normais, o Teste de Friedman seguido do pós-teste de DUMM. Para a análise dos escores da GMFM, foi utilizado o teste "t" pareado para os dados normais e Teste de Wilcoxon para os não normais. Foram consideradas estatisticamente significativas as diferenças em que o valor p foi menor que 0,05.

RESULTADOS

Nas comparações entre as quatro sessões em que a EMG foi realizada, o músculo Reto Femoral Esquerdo apresentou diferença significativa entre as avaliações no momento T1, da 1ª sessão comparada com a 20ª ($p=0,0003$) e da 10ª sessão com a 20ª ($p=0,0316$). A atividade muscular variou entre as sessões, sendo que a 1ª apresentou maior atividade que as demais e a 20ª foi a de menor atividade. Também apresentou diferença significativa em T10, com maior ativação na 1ª sessão comparada com a 25ª ($p=0,0398$).

Para os demais músculos não houve diferença significativa entre as 4 sessões de avaliações eletromiográfica.

Houve diferença estatisticamente significativa da atividade dos músculos avaliados ($p<0,0001$), sendo que os músculos tibiais anteriores direito e esquerdo foram os mais estimulados em comparação com os demais, seguidos dos músculos retos femorais direito e vasto lateral esquerdo. Não houve diferença significativa entre o músculo do lado direito e o mesmo músculo do lado esquerdo, exceto o músculo reto femoral direito que foi mais ativado que o reto femoral esquerdo ($p<0,0001$).

Na avaliação da função motora grossa por meio da GMFM, o escore total obtido após as 25 sessões de equoterapia foi significativamente maior que antes do tratamento ($p=0,0012$), com um aumento de 7,9%. O escore na dimensão A foi de 100% pré e pós intervenção, e nas dimensões B e C, houve uma discreta melhora ($p=0,1250$). Nas dimensões D e E os resultados foram estatisticamente significativos com um aumento de 19,33% na dimensão D ($p=0,0104$) e de 11,7% na dimensão E ($p<0,0001$).

DISCUSSÃO

Diante dos objetivos propostos neste estudo, verificaram-se variações da atividade muscular de MMII ao longo dos 25 atendimentos de equoterapia, bem como melhora da função motora grossa dos praticantes com PC diparética espástica.

A melhora na função motora grossa em crianças com PC tem sido relatada em estudos anteriores utilizando a GMFM, e esta melhora está relacionada com o nível GMFCS da criança (KWON et al., 2011; KWON et al., 2015). No presente estudo, os praticantes com PC apresentaram uma melhora significativa da função motora grossa de forma global após as sessões de equoterapia. O fato das dimensões A, B e C não ter manifestado alterações significativas, se deve ao fato dos indivíduos em estudo apresentarem PC diparética

e terem a capacidade de andar sem dispositivo auxiliar, apresentando GMFCS nível I e II, tendo estas habilidades motoras melhor estabelecidas. Sendo assim, as dimensões D e E, que correspondem a atividades mais complexas da habilidade motora funcional grossa como ficar em pé, andar, correr e pular, foram as que os indivíduos apresentaram maior dificuldade antes da equoterapia, e conseqüentemente houve uma melhora evidente com o tratamento proposto.

Alguns estudos explicam que a aprendizagem motora acontece quando o indivíduo consegue executar uma habilidade motora com melhora no desempenho, devido à prática ou à experiência, estabilizando o comportamento (HOLMEFUR et al., 2009; MONTEIRO et al., 2010). Estes dados norteiam os achados do presente estudo, quando, ao ser comparada a atividade muscular entre as sessões de equoterapia em quatro avaliações, na maioria dos momentos esta atividade não seguiu um padrão de aumento gradativo com o passar das sessões. Observou-se um aumento da 1ª para a 10ª sessão, ou em alguns momentos na 1ª sessão houve maior atividade muscular, reduzindo nas avaliações subsequentes até a 25ª sessão. Infere-se que a longo prazo, a menor atividade muscular durante a montaria ao final do tratamento comparado ao início possa ser indicativo de um aprendizado motor na atividade equoterapêutica, pois necessitaram de uma menor ativação da musculatura para se manter sobre o cavalo.

A alternância do passo do cavalo impulsiona o corpo do praticante para vertical e lateral ao mesmo tempo, e é a andadura mais utilizada por ser simétrica. Neste caso, todos os movimentos produzidos de um lado do animal se reproduzem de forma igual e simétrica ao outro lado, além de proporcionar à pelve do cavaleiro estímulos sequenciais, desencadeando recrutamento muscular e ajustes tônicos para evitar a queda (PIEROBON; GALETTI, 2008). De fato, no presente estudo houve uma simetria da atividade muscular entre os lados direito e esquerdo, como uma maior atividade do músculo tibial anterior em relação à atividade do músculo quadríceps. Vale ressaltar que estes músculos tem ação antagônica os músculos espásticos, e que uma maior atividade do tibial anterior durante a equoterapia pode favorecer melhoras no movimento de dorsiflexão e na marcha. Infere-se que o fato de estar com os pés no estribo faz com que esta musculatura seja mais recrutada frente aos estímulos do movimento tridimensional do cavalo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da atividade eletromiográfica em praticantes com PC diparética espástica, pode-se verificar que o movimento do cavalo ao passo proporcionou aumento da atividade muscular até a 10ª sessão, sendo o músculo tibial anterior com maior atividade que os demais avaliados. Assim como a prática da equoterapia promoveu melhora da função motora grossa dos praticante com PC, sobretudo nas dimensões D e E. Infere-se que a equoterapia é um método terapêutico que contribui no desenvolvimento de indivíduos com PC em um processo de reabilitação ativa refletindo em ganhos motores.

REFERÊNCIAS

HERMES, J.H.; FRERIKS, B.; KLUG, C.D. Development of recommendations for SEMG sensors and sensors placement procedures. *Electromyogr Kines*, v. 14, p. 361-74, 2000.

HOLMEFUR, M.; KRUMLINDE-SUNDHOLM, L.; BERGSTROM, J.; ELIASSON, A. Longitudinal development of hand function in children with unilateral cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v.52, n.4, p. 352-357, 2009.

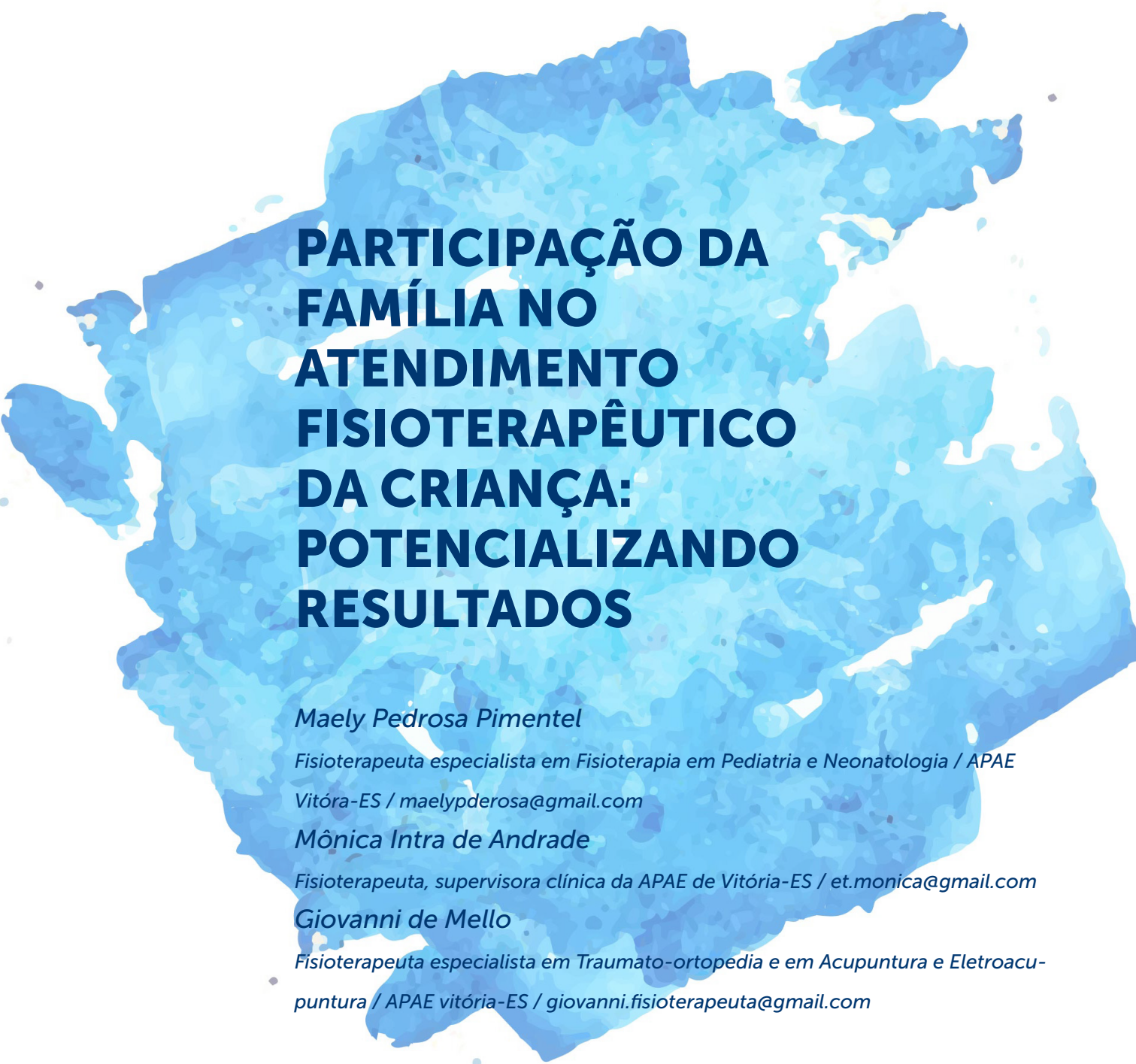
KWON, J.; CHANG, H.J.; YI, S.; LEE, J.Y.; SHIN, H.; KIM, Y. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, v.21, n.1, p.15-21, 2015.

KWON, J.Y.; CHANG, H.J.; LEE, J.Y.; HÁ, Y.; LEE, P.K.; KIM, Y.H. Effects of hippotherapy on gait parameters in children with bilateral spastic cerebral palsy. *Arch Phys Med Rehabil*, v.92, p.774-779, 2011.

MONTEIRO, C.B.M.; JAKABI, C.M.; PALMA, G.C.S.; TORRIANI-PASIN, C.; JUNIOR, C.M.M. Aprendizagem motora em crianças com paralisia cerebral. *Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.*, v. 20, n. 2, p. 250-262, 2010.

PIEROBON, J.C.M.; GALETTI, F.C. Estímulos sensório-motores proporcionados ao praticante de Equoterapia pelo cavalo ao passo durante a montaria. *Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde*, v. 12, n.2, p. 63-79, 2008.

Surface ElectroMyoGraphy for Non-invasive Assessment of Muscles (SENIAM). [Acesso em Jan. 2017]. Disponível em URL: <http://www.seniam.org>.



PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ATENDIMENTO FISIOTERAPÊUTICO DA CRIANÇA: POTENCIALIZANDO RESULTADOS

Maely Pedrosa Pimentel

Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria e Neonatologia / APAE

Vitória-ES / maelypderosa@gmail.com

Mônica Intra de Andrade

Fisioterapeuta, supervisora clínica da APAE de Vitória-ES / et.monica@gmail.com

Giovanni de Mello

Fisioterapeuta especialista em Traumato-ortopedia e em Acupuntura e Eletroacupuntura / APAE vitória-ES / giovanni.fisioterapeuta@gmail.com

Resumo

O projeto "Atendimento à Família da Criança" propõe a participação da família nos atendimentos de fisioterapia oferecidos à população de pacientes com sequelas motoras da APAE de Vitória, com o objetivo de orientá-las, fornecendo subsídios para que desempenhem com maior eficiência e segurança seus cuidados com a criança, e associe à sua rotina estímulos adequados e ações que promovam o desenvolvimento da criança, interferindo positivamente em todos os processos de recuperação e aquisição dos movimentos. Fica evidente a diferença da evolução do caso diante de uma família participativa e comprometida com o plano terapêutico.

Palavras-chaves: Orientação à Família; Serviço de Saúde; Fisioterapia

Abstract

The "Family Care of the Family" project proposes the participation of the family in the physiotherapy care offered to the population of patients with motor sequelae of the APAE of Vitória, with the purpose of guiding them, giving them subsidies to perform with greater efficiency and safety Their care with the child, and associate with their routine appropriate stimuli, actions that promote the development of the child, interfering positively in all the processes of recovery and acquisition of the movements. It is evident the difference of the evolution of the case before a family participatory and committed to the therapeutic plan.

Keywords: Family Orientation; Health Service; Physiotherapy

Resumen

El proyecto "Atención a la Familia de la Creación" propone la participación de la familia en las atenciones de fisioterapia ofrecidas a la población de pacientes con secuelas motoras de la APAE de Vitória, con el objetivo orientarlas, dándoles subsidios para que desempeñe con mayor eficiencia y seguridad Sus cuidados con el niño, y asocie a su rutina estímulos adecuados, acciones que promuevan el desarrollo del niño, interfiriendo positivamente en todos los procesos de recuperación y adquisición de los movimientos. Es evidente la diferencia de la evolución del caso ante una familia participativa y comprometida con el plan terapéutico.

Palabras claves: Orientación a la Familia; Servicio de Salud; Fisioterapia

INTRODUÇÃO

Considerando o universo de atendidos, os diferentes quadros clínicos, entendendo a importância da rotina e dos cuidados da família visando proporcionar melhor desenvolvimento e melhores respostas às intervenções propostas, a equipe identificou e propôs o Projeto "Atendimento à Família da Criança" que ofereceu atendimentos de fisioterapia com a presença e participação da família recebendo orientação e capacitação para as condutas domiciliares.

De fato, essas crianças necessitam de um cuidado especial devido a todos os comprometimentos, mas a família também necessita de atenção e deve ser incluída no plano te-

rapêutico, uma vez que, em muitos casos, ela demonstra significativa falta de informação relacionada com a condição da criança e desorientação sobre a forma de como pode e deve agir para melhor ajudar o filho (Sari & Marcon, 2008; Voivodic, 2002).

A família é fonte de ensinamento e um pilar fundamental no bom desempenho de um tratamento, é onde a criança encontrará elementos para a sua formação. A atuação e colaboração familiar é extremamente importante para qualquer profissional que trabalhe com crianças que apresentam algum tipo de alteração no desenvolvimento motor. Nesse sentido, tem-se observado respostas positivas quando os familiares atuam de forma a promover uma melhor evolução da criança (Savari, 2004).

A família necessita do apoio profissional, de orientação e também de ser ouvida em suas dúvidas e necessidades. E mesmo defronte as dificuldades, deve-se estimular e incentivar a família para a realização das atividades no domicílio, pois o ambiente, o carinho e atenção da família são benéficos para reforçar o vínculo com a criança, o que por sua vez favorece o seu desenvolvimento global (Moura, 2005; Finnie, 2000).

OBJETIVO

Capacitar as famílias fornecendo subsídios para que atenda com maior eficiência e segurança dentro da sua realidade, para que associe estímulos adequados à sua rotina e ações que promovam o desenvolvimento da criança, interferindo positivamente em todos os processos de recuperação e aquisição dos movimentos.

METODOLOGIA

O projeto "Atendimento à Família da Criança" foi construído através de uma parceria entre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vitória- ES (APAE) o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Vitória (CONCAV), Fundo da Infância e Adolescência, o FIA.

O projeto tem capacidade para contemplar 60 crianças com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, sem limite de idade, regularmente matriculadas Centro Clínico Anselmo Frizera (CECAF) da APAE de Vitória e propôs a participação da família nos atendimentos semanais de fisioterapia.

Os profissionais organizaram um programa de orientação familiar através de orientações dirigidas e práticas com o objetivo de esclarecer à mãe e demais responsáveis sobre a adequação de atividades realizadas diariamente no âmbito do domicílio, ensinando a melhor forma de manejar a criança para a realização de diferentes atividades.

A interação fisioterapeuta/família deve estar bem estabelecida para que ocorra a troca de informações pertinentes para a definição dos objetivos funcionais possíveis na realidade motora cognitiva e social em que a criança se encontra, contribuindo, assim, para a superação de dificuldades vivenciadas diariamente no relacionamento dessa família com a criança.

Algumas considerações importantes relacionadas ao papel do profissional junto às famílias devem ser destacadas neste aprendizado cooperativo, tais como: estimular e reforçar o vínculo pai-mãe e filho; desenvolver a compreensão e a aceitação da patologia; esclarecer os objetivos do tratamento fisioterapêutico; incentivar a participação na esco-

lha e utilização dos métodos de tratamento; conscientizar os pais da importância de sua participação no tratamento e avaliação da evolução; e proporcionar a extensão do tratamento fisioterapêutico em casa, ressaltando os benefícios.

Quadro 1: Descrição das atividades desenvolvidas, especificações e indicadores físicos do Projeto "Atendimento à Família da Criança".

Metas	Especificação	Indicador Físico	
		Unid. Medida	Quantidade
Capacitar 40 familiares ou cuidadores, visando à prevenção de agravos ao cuidador, potencializar o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida do paciente e da família.	Capacitar os familiares por meio de orientação verbal, vivência prática durante os atendimentos e distribuição de cartilhas ilustradas com orientações práticas;	Familiares/cuidadores	40
	Potencializar o desenvolvimento infantil por meio de atendimentos individuais, semanais, de 30 min, através de técnicas específicas com a presença da família/cuidador e de atividades lúdicas;	Pacientes	40
	Prevenir ou diminuir agravos ao cuidador através de orientações e palestras sobre os cuidados com a própria saúde, treino de posturas adequadas, manejo correto e utilização de métodos de compensação na transferência do paciente (da cadeira para a cama, para o banho, para a troca,	Familiares/cuidadores	40
	etc);		
	Melhorar a qualidade de vida do paciente e da família, através do desenvolvimento de ações com foco na rotina, fazendo as adequações necessárias para otimizar os recursos existentes e minimizar o stress e o desconforto;	Familiares/cuidadores	40
	Promover a inclusão da criança em seu núcleo familiar e na sociedade, reforçando as orientações quanto à importância do envolvimento da família na promoção de ações que incluam o paciente nas atividades, na rotina e no meio social familiar;	Pacientes	40
Avaliação	Quantitativa: mensuração do desenvolvimento global do paciente, por meio de protocolos pré-definidos, conforme seu plano terapêutico; Mensuração da adesão da família, através da frequência; Qualitativa: mensuração do envolvimento, da postura e da participação da família e do seu comprometimento com o tratamento de seu membro. Os atendimentos serão registrados em vídeo e fotografias, possibilitando a observação dos avanços;	Pacientes	40
Relatório final	Elaboração e emissão de relatório do projeto;	Relatório	1

RESULTADOS

O projeto alcançou cerca de 40 crianças com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, sem limite de idade, regularmente matriculadas Centro Clínico Anselmo Frizera (CECAF) da APAE de Vitória e proporcionou às famílias atendimentos semanais com orientações específicas para cada caso e facilitação dos manuseios. Conseguimos alcançar, de uma forma geral, os seguintes resultados:

- Oferecer mais uma forma de atendimento aos usuários da Apaes;
- A atuação conjunta profissional e família, resultou em benefícios fundamentais para alcançar o potencial de desenvolvimento global da criança;
- Os fatores psicoafetivos e um ambiente familiar estimulante deram suporte para todo processo de reabilitação;
- Reforço do vínculo cuidador-criança;
- Maior compreensão e a aceitação da patologia pela família;
- Maior esclarecimento para a família dos objetivos do tratamento fisioterapêutico;
- Proporcionou a extensão do tratamento em casa;
- Orientações Familiares/cuidadores sobre a forma correta de manuseios prevenindo problemas osteomusculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação e capacitação para a família é parte primordial para estimulação sensório-motora e reabilitação, uma vez que permite inserir na rotina estímulos adequados, interferindo positivamente em todos os processos de recuperação, desenvolvimento e aquisição dos movimentos.

É fato que as crianças com agravo motor necessitam de um atendimento especializado contínuo, entretanto, durante o dia, a criança se encontra a maior parte do tempo no âmbito de sua residência, junto à sua família e/ou com um cuidador, são essas pessoas que fazem as manobras de mudanças posturais, da cama para a cadeira de banho, para cadeira de rodas, etc, o que justifica a capacitação dessas pessoas para lidar com a situação cotidiana de um parente que tem limitações em sua mobilidade.

A orientação por meio da inclusão de um familiar ou cuidador no atendimento, em forma de capacitação, possibilita, além do melhor manejo em casa, um maior comprometimento com o plano terapêutico e com isso melhores resultados. Em nossa experiência institucional cotidiana, de muitos anos atendendo à criança com deficiência, fica evidente a diferença da evolução do caso diante de uma família participativa e bem resolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

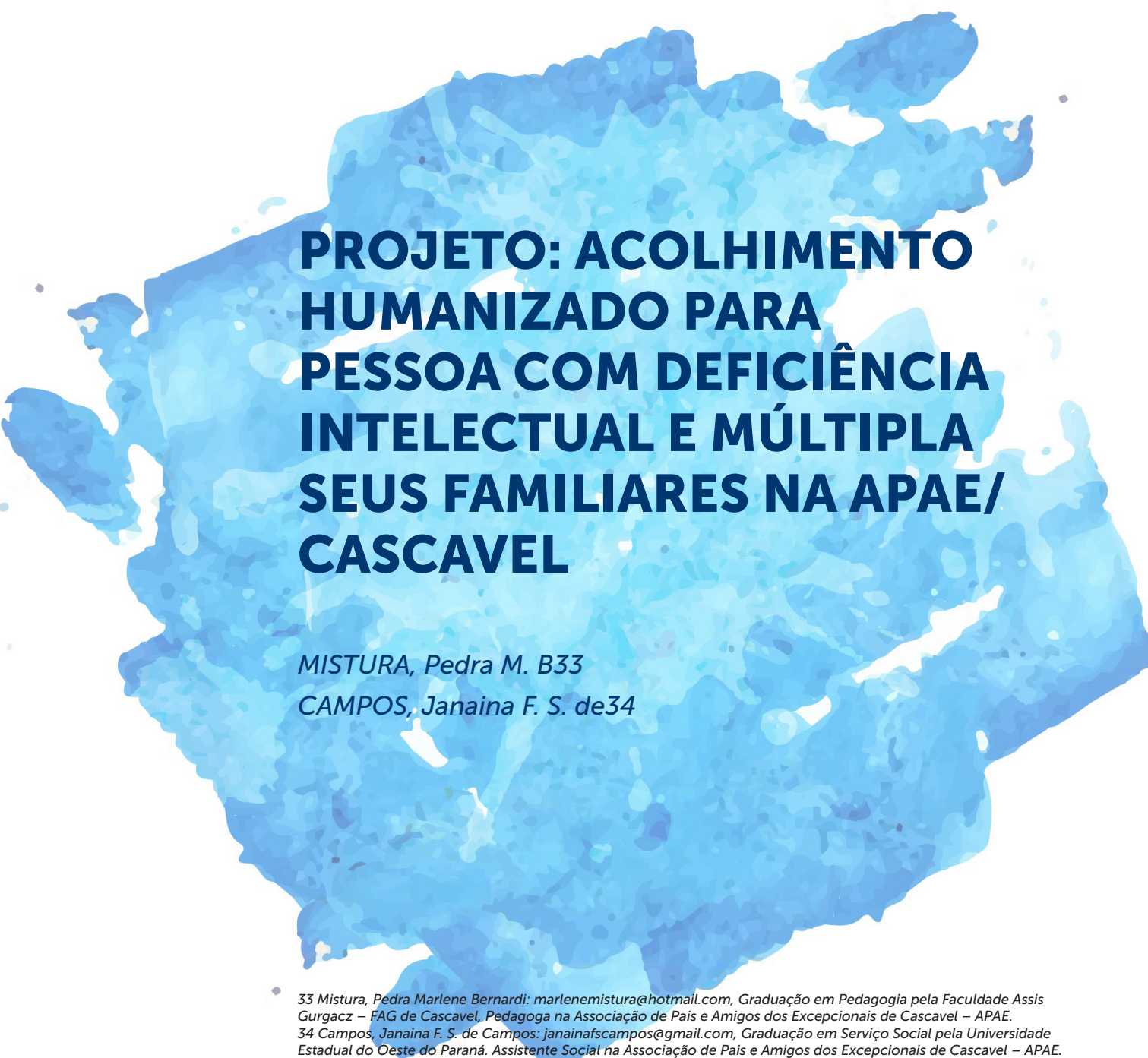
SARI, F. L.; MARCON, S. S. Participação da família no trabalho fisioterapêutico em crianças com paralisia cerebral. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 18, n. 3, p. 229-239, 2008

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. S.O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. Psicologia: teoria e prática, v. 4, n. 2, São Paulo, 2002.

SAVARI, L. F.C. A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos? Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2004.

FINNIE, N.R. A importância da comunicação entre os pais e profissionais. In: Finnie NR (Org.). O manuseio em Casa da Criança com Paralisia Cerebral. 3ª ed. São Paulo: Manole, 2000, p.03-07.

MOURA, E.W de; SILVA, P. A. C. Fisioterapia: Aspectos clínicos e práticos da reabilitação. São Paulo: Artes Médicas, 2005.



PROJETO: ACOLHIMENTO HUMANIZADO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA SEUS FAMILIARES NA APAE/ CASCAVEL

MISTURA, Pedra M. B33

CAMPOS, Janaina F. S. de34

33 Mistura, Pedra Marlene Bernardi: marlenemistura@hotmail.com, Graduação em Pedagogia pela Faculdade Assis Gurgacz – FAG de Cascavel, Pedagoga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cascavel – APAE.

34 Campos, Janaina F. S. de Campos: janainafscampos@gmail.com, Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Assistente Social na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cascavel – APAE.

RESUMO

O projeto tem como público alvo as famílias dos alunos egressos. Esse projeto tem como objetivo garantir o acolhimento familiar institucional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, para orientar quanto aos cuidados e a proteção integral no decorrer do desenvolvimento da criança.

PALAVRAS CHAVE: Acolhimento, Humanização, Família.

O projeto acolhimento humanizado para pessoa com deficiência intelectual e múltipla e seus familiares na Apae/Cascavel que visa atender às famílias que aguardam para o egresso do filho na APAE, afim de oferecer apoio psicológico e orientações da equipe multiprofissional. Visando maior fortalecimento para que aconteça o desenvolvimento saudável em condições favoráveis.

O ponto principal do projeto serão os encontros com as palestras informativas que visam facilitar a vida diária dos familiares e que tragam informações específicas sobre cada diagnóstico nos quais serão discutidos aspectos comportamentais, sexualidade, responsabilidade, afetividade, autonomia, independência, além de temas como os direitos da pessoa com deficiência, comprometimento familiar, aprendizado e o desenvolvimento global.

Tem como objetivo oferecer orientações psicossociais para as famílias para que possam entender as limitações e potencialidade dos filhos, lidar com seus conflitos e visem a integrar o filho ao seu meio, através de ações inclusivas, proporcionando maior qualidade de vida.

Além de propiciar as informações referentes ao diagnóstico, a família necessita acima de tudo da compreensão e valorização do trabalho e dos atendimentos ofertados na APAE tanto na saúde como educação e assistência social. E, como se dá o processo de desenvolvimento do filho (a) na instituição.

O nascimento de uma criança com deficiência intelectual³⁵ e múltipla ou síndromes, demanda de conhecimento e informações por parte da família. Dessa forma, a mesma buscará orientações de como proceder com os atendimentos em relação a saúde a educação e o convívio social. Segundo Buscaglia, o papel da família:

[...] é oferecer um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender a ser humanas, a amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver sua auto-imagem, e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e mutável, da qual e para a qual nascem. (Buscaglia apud Cortez, Regen, p. 1, 1996).

Ainda para Buscaglia, o nascimento de uma criança com deficiência é algo repentino, não há um aviso e com isso não há tempo para se preparar.

Assim, a importância da escola é imprescindível, pois é preciso reconhecer esse mo-

³⁵ A Deficiência intelectual (DI) ou Deficiência mental (DM) como era anteriormente designada, é caracterizada como uma incapacidade de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quando no comportamento adaptativo e se origina principalmente antes dos dezoito anos de idade. (PEREIRA, p. 3, 2012).

mento pelo qual os pais passam para poder auxiliá-los a entender e superar esta fase, levando-os a aceitar seu filho com otimismo e muito amor. (Hollerwegerp; Catarina, p. 6, 2014).

Dentre as diversas formas de encaminhamento pela qual as famílias chegam até a instituição, podemos ressaltar os encaminhamentos advindos: de médicos pediatra, UPA, UBS, da rede municipal de educação, rede sócio assistencial e intersetorial, procura espontânea e transferências de outras instituições de educação especial.

Diante dessa procura da família para o atendimento na instituição, é que se inicia o acolhimento com profissionais para orientações sobre o funcionamento da instituição e a solicitação da vaga para a avaliação. A partir disso, é realizada uma ficha socioeconômica por assistente social e, em seguida são feitos agendamentos para avaliações com médico neuropediatra, psicólogo e pedagogo para avaliar a necessidade de inserção na escola.

Após esse procedimento, a devolutiva para a família acontece com a assistente social e pedagoga, com a explicação dos resultados das avaliações. Neste caso, se o resultado for positivo para a inserção na escola, a família é encaminhada para o processo da matrícula, e, também são agendadas as avaliações com a equipe multiprofissional

Tendo em vista, que esse processo de acolhimento é o momento mais importante para as famílias na instituição, pois:

[...] a deficiência intelectual não implica necessariamente problema de aprendizagem, ainda que possa ser um condicionante, dependendo de como a família signifique o dano intelectual. Aceitando e querendo ao deficiente, permitir-se-á que alcance o máximo de suas possibilidades (FERNÁNDEZ, 1991, p. 38).

Dessa forma, é que se buscou um trabalho diferenciado para subsidiar ainda mais o suporte a família e o vínculo família/instituição para a melhor qualidade de vida da família e da pessoa com deficiência. Diante disso é que o projeto "Acolhimento Humanizado" se faz necessário.

O objetivo geral do projeto é garantir o acolhimento familiar institucional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla como forma de orientar os cuidados e a proteção integral no decorrer do desenvolvimento do mesmo. Tendo como objetivos específicos a) reforçar os vínculos familiares com a instituição; b) assegurar o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários com o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos.

ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO HUMANIZADO
De que forma acontece?	De que forma acontecerá?
1 Acolhimento com assistente social: Nesse primeiro momento será analisado o encaminhamento da qual impulsionou a vinda das famílias, realizado a solicitação de vagas e em seguida ficha socioeconômica.	1 Esse procedimento será aprimorado de forma que contenha mais informações sobre todo o procedimento da inserção. Ex: Um material informativo/ folheto
2 Médico para confirmação de diagnóstico;	2 Médico para confirmação de diagnóstico;

3 Avaliação inicial com psicóloga e pedagoga;	3 Psicóloga: Apoio a família no âmbito e de orientações psicossociais, suporte emocional diante ao diagnóstico. 3 Pedagoga: orientações quanto a aprendizagem, a importância do estímulo para o desenvolvimento global escolar e a colaboração familiar nesse processo.
4 Discussão referente ao diagnóstico e os resultados das avaliações dos profissionais envolvidos e possíveis encaminhamentos	4 Estudo de Caso: Reunir as profissionais que avaliaram no primeiro momento, com intuito de discutir sobre o diagnóstico, e apresentar os pareceres referentes a cada área. Dessa forma, será possível construir de forma concisa, encaminhamentos para a inserção do aluno.
5 Devolutiva com assistente social, psicóloga e pedagoga para inserção da criança e matrícula;	5 Nesse momento, as informações serão repassadas referente aos resultados das avaliações e a matrícula da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A devolutiva contará com os respectivos profissionais para a explicação quanto aos resultados das avaliações.
6 Trabalho com as famílias	6 Após a inserção do aluno, a família participará de palestras com a equipe multiprofissional. Para orientações mais detalhadas sobre o diagnóstico, apoio psicossocial, sobre a instituição, os direitos da pessoa com deficiência, o funcionamento e o desenvolvimento da parte pedagógica e demais serviços. Também, será realizado uma visita pela instituição com os pais, com a apresentação da sua estrutura física e da forma que se dá a organização e a administração institucional, ressaltando o caráter colaborativo e voluntário da sociedade civil na constituição da diretoria. Metodologia: As palestras terão duração de 45 minutos e acontecerão a cada 15 dias na sala de palestras do Programa de Inclusão Social em parceria com o Programa sócio familiar. Com apresentação de vídeos, slides e depoimentos dos pais sobre o tema/diagnóstico proposto (ex: síndrome de down, autismo, etc.). institucionais e de todos os atendimentos ofertados na APAE, após essa explanação será realizada visita. Público Alvo: As famílias recém acolhidas e famílias já inseridas. (Aproximadamente 20 pessoas).
7 Realizado visita domiciliar	7 Serão realizadas visitas domiciliares com a equipe

	multiprofissional, para melhor aproximação com o ambiente familiar.
8 Acompanhamento com as famílias	8 Além do acompanhamento com as famílias, será enfatizada importância no efetivo envolvimento familiar na instituição de forma contínua seja nas reuniões pedagógicas, na contribuição financeira, nas participações nas decisões institucionais (ex: participação na diretoria, eleições), eventos e principalmente na participação da família no desenvolvimento da pessoa com deficiência e o trabalho realizado na instituição.

Fonte: Elaboração das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por vezes, com o nascimento de uma criança com necessidades especiais, a família se vê desamparada e necessita de orientação e apoio para que possa encontrar a melhor forma de conduzir esse momento.

Nesse sentido, o projeto tem o objetivo de uma melhoria no acolhimento das famílias atendidas na instituição, sendo que esse momento é de extrema importância para estas, no que tange o conhecimento sobre o diagnóstico do filho. Porém essa mesma importância se delineia no envolvimento dessas na participação e a construção coletiva para o fortalecimento do vínculo família/instituição.

Tendo em vista que a APAE é constituída da cooperação de todos que estão envolvidos, e a relevância da participação familiar é indispensável no crescimento, no sucesso e na qualidade dos serviços prestados.

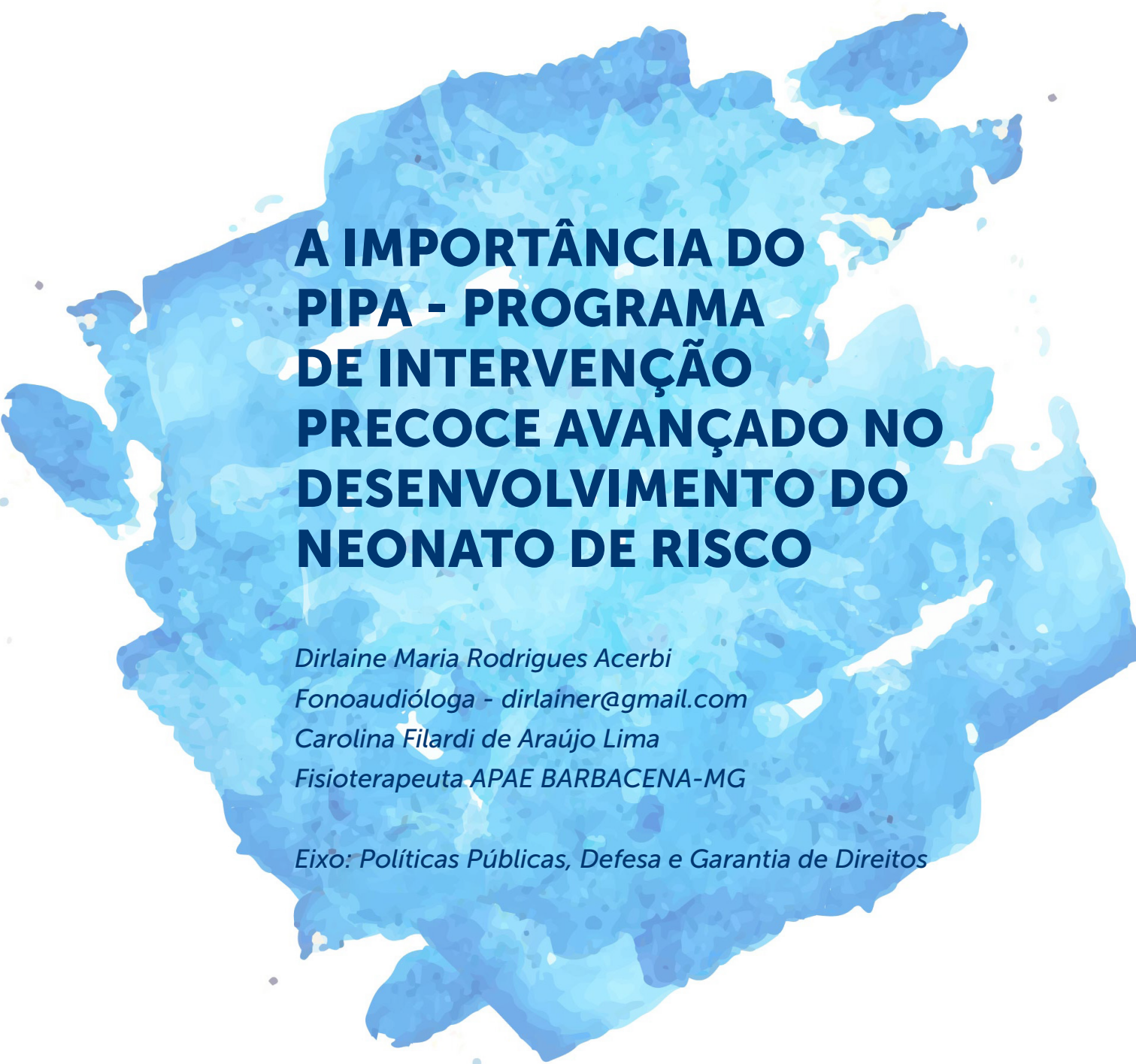
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei 13.146 de 6 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 11 de maio de 2016.

CORTEZ, Maria Lucia Sica; REGEN, Mina. A família e o profissional, uma relação especial. 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

HOLLERWEGER Silvana; CATARINA Mirtes Bampi Santa. a importância da família na aprendizagem da criança especial. Revista de Educação do Ideau .Vol. 9 – Nº 19 - Janeiro - Junho 2014 Semestral.



A IMPORTÂNCIA DO PIPA - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE AVANÇADO NO DESENVOLVIMENTO DO NEONATO DE RISCO

Dirlaine Maria Rodrigues Acerbi
Fonoaudióloga - dirlainer@gmail.com
Carolina Filardi de Araújo Lima
Fisioterapeuta APAE BARBACENA-MG

Eixo: Políticas Públicas, Defesa e Garantia de Direitos

RESUMO

O presente trabalho acomoda considerações e resultados sobre o Programa de Intervenção Precoce Avançado (PIPA) que visa a antecipação da procura pelo serviço de intervenção precoce do neonato de risco, que muito contribui para o desenvolvimento do bebê nas suas várias formas de abordagem, seja monitoramento ou intervenção. Nossos resultados comprovam a importância de se investir na intervenção precoce como principal estratégia de auxílio ao desenvolvimento adequado das crianças.

PALAVRAS – CHAVE: Desenvolvimento; Prematuridade; Prevenção;

ABSTRACT

The present study accommodates considerations and results about the Advanced Early Intervention Program (AEIP), which aims to anticipate the demand for the early intervention service of the neonate at risk, which greatly contributes to the development of babies in its various approaches, as monitoring or intervention. Our results confirm the importance of investing in early intervention as the main strategy to help children develop properly.

RESUMEN

El presente trabajo acomoda consideraciones y resultados sobre el Programa de Intervención Precoz Avanzada (PIPA) que busca la anticipación de la demanda por el servicio de intervención precoz del neonato de riesgo, que mucho contribuye al desarrollo del bebé en sus diversas formas de abordaje, sea monitoreo O intervención. Nuestros resultados demuestran la importancia de invertir en la intervención temprana como principal estrategia de ayuda al desarrollo adecuado de los niños.

1 Introdução

O Programa de Intervenção Precoce Avançado (PIPA), foi instituído pelo Governo do Estado de Minas Gerais em 2013, visa à implementação dos Serviços Especializados de Reabilitação em Deficiência Intelectual (SERDI) e do Centro Especializado em Reabilitação (CER) que possua atendimento de reabilitação em deficiência intelectual.

Tem como objetivo incentivar o acompanhamento dos neonatos de risco, ainda sem diagnóstico, suscetíveis ao atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, promovendo assim, a Intervenção Precoce até a faixa etária de seis anos.

Nesse contexto, a APAE de Barbacena-MG, em parceria com a Santa Casa de Misericórdia da mesma localidade, proporcionam maior qualidade no desenvolvimento dos bebês que nasceram com algum risco de vida ou prematuros, acompanhando-os de forma profilática e terapêutica.

A APAE de Barbacena, sendo uma instituição de referência em estimulação precoce, conta com uma equipe multidisciplinar de profissionais da área da saúde, da educação e da assistência social que prestam atendimento às pessoas com deficiência. Com o PIPA, os bebês de risco são assistidos com serviço especializado de monitoramento e estimulação, proporcionando um desenvolvimento harmônico de suas potencialidades.

A parceria firmada com a Santa Casa de Misericórdia, que possui a Unidade de Terapia Intensiva (UTI) Neonatal viabiliza o acesso da família com o PIPA.

O Programa é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades dessas crianças, pois, através dele, acontecem as intervenções necessárias para sanar o atraso do desenvolvimento neuropsicomotor ou minimizar as possíveis sequelas advindas da UTI. Logo após a parceria e o início do trabalho, os resultados observados comprovaram a real importância de se investir na prevenção do possível atraso advindo da prematuridade, como principal estratégia de auxílio ao desenvolvimento adequado das crianças.

2 Metodologia

O PIPA da APAE de Barbacena teve início em maio de 2014 e está sob a orientação e a supervisão de uma fisioterapeuta e de uma fonoaudióloga.

Através de conscientização e exposição da abordagem do trabalho realizado na APAE em reunião com a equipe médica da UTI neonatal da Santa Casa de Misericórdia de Barbacena-MG, constatou-se a necessidade da parceria entre as duas Instituições para desenvolvimento do projeto em busca de auxiliar os recém nascidos de risco.

Ficou acordado que todo neonato com passagem pela UTI, no momento de alta, seria encaminhado para a APAE de Barbacena para ser avaliado pela equipe multidisciplinar do PIPA, que é composto por fonoaudiólogo, fisioterapeuta e pediatra. As famílias dessas crianças seriam assistidas pelo assistente social e pelo psicólogo.

A criança que apresentasse algum tipo de alteração nos exames de imagem, nos reflexos ou algum atraso no desenvolvimento, seria indicada para intervenção imediata. A criança que não apresentasse nenhum tipo de alteração em sua avaliação, a família seria orientada da necessidade da criança ser monitorada e reavaliada bimestralmente, até que fosse descartada qualquer possibilidade de atraso em seu desenvolvimento.

A avaliação é realizada com base no desenvolvimento neuropsicomotor da criança e foi desenvolvida pela fonoaudióloga Dirlaine Maria Rodrigues Acerbi e pela fisioterapeuta Carolina Filardi de Araújo Lima, visto que, na literatura, a faixa etária é mais extensa, dificultando assim o acompanhamento. Para que isso aconteça de forma precisa, as avaliações foram divididas por faixa etária entre: 0 a 3 meses, 4 a 6 meses, 7 a 9 meses, 10 a 12 meses, 13 a 24 meses e maiores de 24 meses.

As intervenções ocorrem do seguinte modo: os bebês mais novos que necessitam de um cuidado maior devido à baixa imunidade e as crianças que a princípio apresentam um atraso por falta de estímulo são atendidos na sala de intervenções do PIPA.

A medida que eles vão crescendo e não atingem o desenvolvimento compatível com a idade cronológica, o atendimento é intensificado e eles são encaminhados para outro setor chamado de ANE I (Atendimento Neuroevolutivo I). Esse setor de Atendimento é especializado em atender crianças que apresentam comprometimento motor, visando à melhoria do desenvolvimento neuropsicomotor e de suas capacidades funcionais.

3 Desenvolvimento do Atendimento

No momento da alta hospitalar, a criança é encaminhada para a APAE de Barbacena com a orientação de procurar o setor PIPA em busca de avaliação. Essa avaliação poderá

ser agendada na central de marcação com os profissionais de fisioterapia e fonoaudiologia do programa, e após sua realização, dependendo do resultado, a criança poderá ser encaminhada para intervenção, se já apresentar algum tipo de atraso, ou para o monitoramento, caso não tenham constatado nenhuma alteração no seu desenvolvimento.

Intervenção:

As crianças com algum atraso que necessitam de intervenção passam inicialmente pelo atendimento de um médico pediatra e, se necessário, por um neurologista, antes de iniciarem a intervenção. A sua família também é assistida pelo assistente social e pelo psicólogo. As mães que no ato da avaliação apresentarem necessidade de terapia psicológica, são assistidas em atendimento individual semanal.

As intervenções são realizadas em uma sala ampla com vários estímulos necessários para o desenvolvimento do bebê. O atendimento é realizado em grupo formado por 3 crianças, acompanhadas pelas mães. Esse atendimento dura 60 minutos e conta com os profissionais das áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia.

Duas crianças são atendidas pela fisioterapeuta e pela fonoaudióloga. A terceira criança fica com a mãe que, orientada pelos profissionais, trabalha com seu (sua) filho(a) aprendendo novas formas de brincar, para estimulá-lo(a) em casa e, dessa forma, associam-se alguns posicionamentos, brinquedos e brincadeiras ao cotidiano que contribuem muito para o desenvolvimento. Faz-se um rodízio para que todos passem por todos os profissionais. Durante a estimulação, a psicóloga faz o atendimento em campo.

Logo após, as crianças são encaminhadas para a musicoterapia que ocorre em outra sala com uma psicóloga. O principal objetivo desse atendimento é intensificar o vínculo mãe-filho e estimular através da música várias habilidades a serem exploradas nessa fase pelo bebê.

Encontram-se em intervenção, 23 crianças.

Monitoramento:

As crianças avaliadas que não apresentam atraso no desenvolvimento, são monitoradas bimestralmente ou trimestralmente para verificarem seu desenvolvimento. As famílias são orientadas e as dúvidas sanadas pela equipe.

Atualmente, encontram-se 68 crianças em monitoramento.

ANE I:

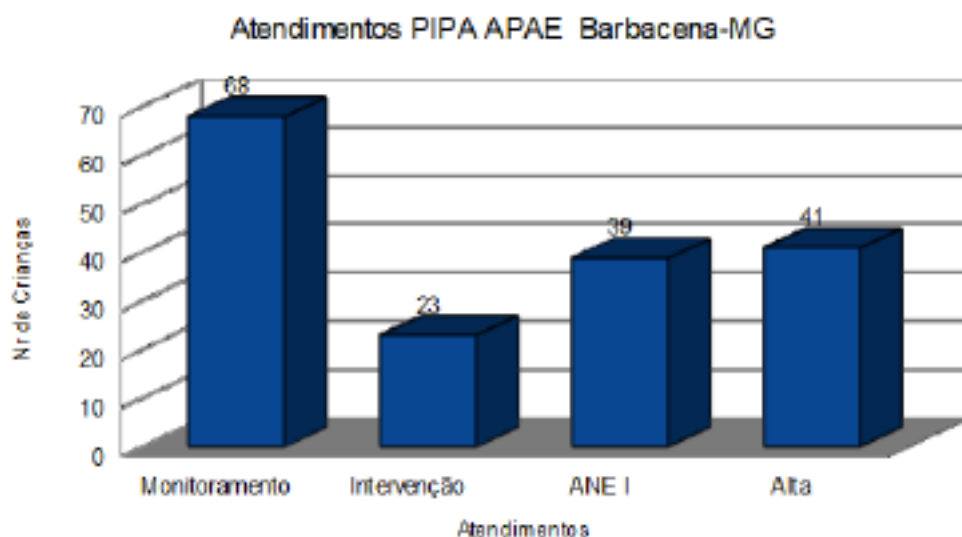
Crianças que se encontram no PIPA mas precisam intensificar o atendimento e já adquiriram imunidade, são encaminhadas para o ANE I (Atendimento Neuroevolutivo I). Esse setor é o que melhor atende estes casos, visto que a intensificação do trabalho se faz necessária para obter um melhor resultado.

Já foram encaminhadas 39 crianças do PIPA para o ANE I.

Alta:

As crianças que atingem a idade de dois anos e apresentam o desenvolvimento neuropsicomotor de acordo com a idade, obtêm alta, o que não os impede de no futuro passarem por uma nova avaliação requisitada pela família.

Até o momento, 41 crianças tiveram alta.



3 Estudos de Casos

Monitoramento

Estudo de caso 1

J.C.L.C, nascida em 04/06/2015, prematura de 33 semanas, passagem de 17 dias pela UTI, no dia 10/08/15 com 2 meses e 6 dias, foi avaliada pelo PIPA onde constatou desenvolvimento adequado para a idade. Após orientação, foi agendada nova avaliação para os dias 11/11/2015 e 14/03/2016 ambos apresentando desenvolvimento adequado para a idade. Na avaliação agendada para o dia 10/08/2016, já ficava em pé sozinha e dava passos, falava 5 palavras, algumas onomatopéias, e alimentava-se de acordo com a idade. Tendo em vista o bom desenvolvimento, marcamos nova avaliação para 15/02/17. Houve aumento do vocabulário, linguagem e alimentação próprias para a idade e início da marcha. Retornou no dia 16/08/2017 com todas as etapas do desenvolvimento alcançadas, não sendo necessário dar continuidade ao monitoramento.

Estudo de caso 2

A.B.S.S, nascida em 11/04/2015, prematura de 32 semanas, passagem de 26 dias pela UTI, no dia 02/06/15 com 1 mês e 21 dias, foi avaliada pelo PIPA onde constatou exame de imagem já com alteração, hipodensidade de substância branca cerebral, o que justificou sua entrada imediata. Reavaliada no dia 11/02/2016 apresentou leve atraso motor e desenvolvimento na fala, linguagem e alimentação adequados para a idade. No dia 11/04/2016 atingiu todas as etapas condizentes para sua idade, o que tornou possível ser acompanhada bimestralmente. Na avaliação agendada para o dia 08/06/2016 já engatinhava com padrão cruzado, fazia todas as transferências, ficava de pé sem apoio, apresentava fala com aumento de vocabulário, linguagem adequada para a idade e alimentação sólida. Em 13/10/2016 andava, subia e descia escadas, motricidade fina e ampla adequada para a idade. Atendia todos os comandos, já formava frases. Foi encaminhada ao neurologista que solicitou nova tomografia para rever a alteração observada aos 46 dias de vida. Dia 29/06/2017 retornou apresentando novo resultado de exame que constatou não haver

alteração. Com todas as etapas do desenvolvimento alcançadas obteve alta.

Intervenção

Estudo de caso 3

V.G.R.A, nascida em 26/12/2015, prematura de 24 semanas, passagem de 70 dias pela UTI, no dia 11/04/2016 com 3 meses e 15 dias, foi avaliada pelo PIPA onde constatou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Iniciou intervenção onde permaneceu até o dia 08/03/2017, quando foi encaminhada para o ANE I para intensificar o tratamento. No último mês, iniciou a marcha e esboça algumas palavras. Em breve será encaminhada para outro setor para se explorar novas habilidades.

5 Considerações finais

O Programa de Intervenção Precoce Avançado tem como finalidade sanar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e minimizar as consequências decorrentes dos quadros de deficiências.

O bebê que inicia o tratamento precocemente, por certo, se beneficia e obtém melhores resultados do que aquele que começa tardiamente. Vários fatores contribuem para isso, sendo um deles a plasticidade neural, que foi comprovada no estudo de caso 2, quando o tratamento inicia-se com uma tomografia alterada e a criança obtém alta com nova tomografia sem alteração.

Observa-se que quando as famílias são devidamente orientadas desde o início da vida de seus filhos, tornam-se mais seguras e lidam de maneira mais adequada perante as atividades do cotidiano, o que resulta em uma estimulação mais eficiente.

Trabalhar com a prevenção é a melhor forma de evitar um atraso futuro. Vale ressaltar que 68 crianças prematuras não tiveram atraso no desenvolvimento, atingindo sempre todas as etapas no prazo natural, sem a correção da idade, fato ocorrido somente, com acompanhamento e orientações.

Referências

FENAPAES (1997a). Eixo referencial de atuação. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997c). Manual de Conceitos. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997d). Manual de atribuições e funcionamento. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

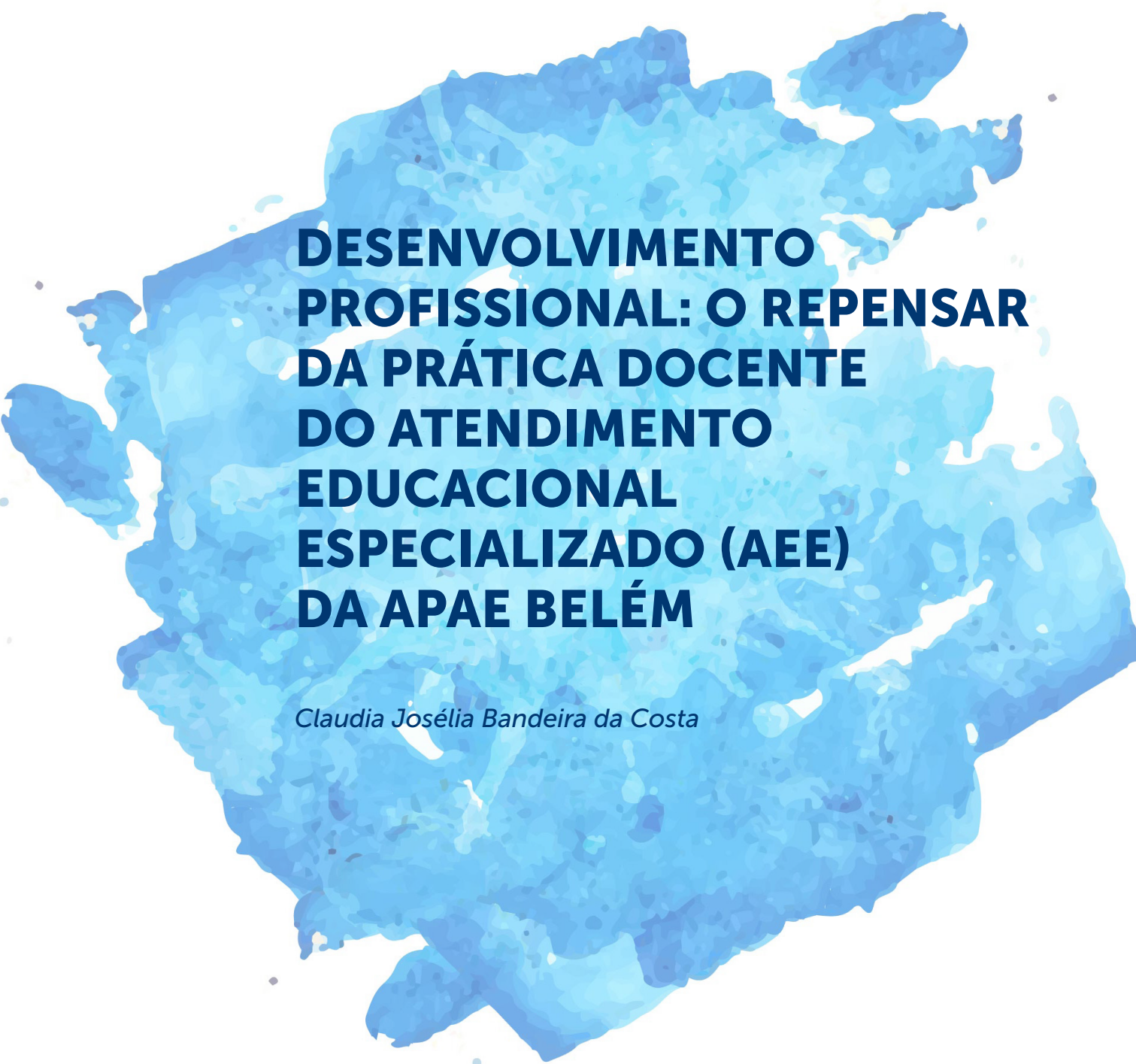
FENAPAES (1997h). Política Social de Assistência Social. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (2001a). APAE Educadora – a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, FENAPAES, 56 p. (Coleção Educação e Ação, v.1)

FENAPAES. (2012). Estatuto da Federação das Apaes dos Estados. Disponível em: www.apaebrasil.org.br. Acesso em: 16 de mai. 2014.

FONSECA, V. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GRAÇA, M. A Estimulação precoce em crianças de alto risco. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil.n.34. Rio de Janeiro, 1974. MINAS GERAIS. Resolução SES nº 3685, de 19 de Março de 2013. Institui o Programa de Intervenção Precoce Avançado – PIPA, 2013.



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O REPENSAR DA PRÁTICA DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA APAE BELÉM

Claudia Josélia Bandeira da Costa

RESUMO

A pesquisa foi realizada com o intuito de desvelar como o desenvolvimento profissional docente e suas reflexões estão presentes no dia a dia do professor para que haja uma aprendizagem significativa, foi utilizado levantamento bibliográfico, questionário e observação como instrumento metodológico, verificando que as formações continuadas realizadas pelos professores vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário educativo da APAE-Belém, ressignificando práticas docentes voltadas para a inclusão.

ABSTRACT

The research was carried out with the aim of revealing how the professional development of teachers and its considerations are present in their daily life so that significant learning can exist. For methodological instruments, bibliographical survey, questionnaire and observation were used, verifying the fact that the continued training carried out by the teachers has been gaining significance in the educational backdrop of APAE-Belém, resignifying practices aimed at inclusion.

RESUMEN

La investigación se llevó a cabo con El objetivo de revelar cómo el desarrollo profesional de los maestros y sus reflejos están presentes en su vida diaria para que pueda existir un aprendizaje significativo. Como instrumentos metodológicos, se utilizó encuesta bibliográfica, cuestionario y observación, comprobando que la formación continuada de los docentes ha ido ganando relevancia en el contexto educativo de la APAE-Belém, resignificando las prácticas de inclusión.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as políticas educacionais contemplam os direitos das pessoas com deficiência à educação de qualidade, objetivando fomentar suas habilidades com estratégias necessárias para garantir uma aprendizagem significativa. Diante deste novo “olhar” para a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é elaborado como uma proposta transversal voltada a este público, com recursos próprios a este atendimento.

O desenvolvimento Profissional Docente (DPD) emerge nesse contexto como uma ferramenta necessária ao sucesso dessa metodologia, pois segundo Fiorentini e Crecci (2017) o DPD constitui-se num processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional.

Em respostas para tais questionamentos, a pesquisa bibliográfica e de campo foi utilizada como metodologia para verificar se as formações contribuem na prática docente do AEE na APAE Belém, esta instituição foi escolhida, pois atua em Belém na defesa dos direitos das pessoas com deficiência desde 1962, oferece ao seu público o Centro de Atendimento Multidisciplinar de Saúde (CAMS), e o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O CAEE dispõe atualmente de 25 professores que atendem alunos

com deficiência intelectual e múltipla. Os atendimentos estão organizados em programas da dinâmica do AEE.

Nesse contexto, a formação continuada consolida o trabalho do professor do AEE, ressaltando que a prática docente é um processo contínuo, permanente de pesquisa, intuições e hábitos nos espaços das salas.

OBJETIVO

Fomentar o desenvolvimento profissional do professor do AEE da APAE Belém, favorecendo a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência intelectual e múltipla.

METODOLOGIA

A fim de investigar as práticas formativas continuada dos professores do AEE da APAE Belém, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo fazendo uma análise comparativa sobre o desenvolvimento profissional do professor do AEE, usando como referência dados da pesquisa realizada em 2013 (COSTA, 2015) e observações das práticas docentes dos professores, em 2016, a fim de iniciar uma reflexão e comparação a respeito desses aspectos.

Foram comparados os dados da pesquisa realizada em 2013, na APAE Belém com as observações das práticas docentes e formativas que vêm se configurando atualmente nesta situação, na busca por conhecimento e formação contínua que visem promover uma mudança na prática, para que haja uma ação mais eficaz nos atendimentos aos alunos, atentando às suas necessidades profissionais e as de seus alunos. (COSTA, 2015)

Analisaram-se então questões: como esses professores buscam sua formação continuada: cursos de especialização, mestrado, doutorado; compromisso individual: participação em cursos livres de âmbito externo e interno da Instituição APAE Belém; compromisso profissional: dedicação nos momentos da Hora Pedagógica (HP) disponibilizados às sextas-feiras, possibilitando as trocas colaborativas entre os pares docentes, equipe técnica e multidisciplinar de saúde, com leituras de textos de autores que embasam a ótica do AEE, fomentando a prática com a Pessoa com deficiência intelectual e múltipla, participação em Congressos da Rede APAE, palestras e mesas redondas, nesses intercâmbios como ouvintes ou multiplicadores. Elaboração de planejamentos dos atendimentos do AEE, com intervenções ponderando estratégias no atendimento com o aluno com deficiência e elaboração dos relatórios de evolução desses.

Desse modo é que este trabalho volta-se para uma reflexão inicial sobre o repensar da prática docente na forma como vem se configurando na APAE Belém.

RESULTADOS

A Formação continuada possibilita ao educador, tornar-se um pesquisador reflexivo e um profissional qualificado e preocupado com sua prática docente, pois a partir do momento em que busca formação e qualificação está presente a preocupação em melhorar sua prática.

Estes momentos se fazem necessários tanto de forma colaborativa com outros educa-

dores quanto os realizados de forma individual fazem com que o profissional pratique de forma rotineira o repensar crítico nos seus fazeres pedagógicos objetivando a permanência da formação inicial à continuada, tendo como subsídios a prática docente.

A pesquisa mostra que o próprio fazer pedagógico vem se afirmando com o passar dos anos. Em 2013 a pesquisa revelou que os professores consideram a formação continuada como um processo importante para o seu desenvolvimento profissional, mas que ele acontece em espaços curtos de tempo e às vezes de modo muito superficial, demonstrando-se algumas vezes como pré-requisito para inserção ou mesmo continuidade no mercado de trabalho, de acordo com a visão desses professores. Nas nuances detectadas no ano de 2013, em Formação continuada: dos 11 professores, 10 tinham formações de âmbito em especializações, apenas 1 tinha mestrado em psicologia. Com o compromisso individual: a assiduidade mostrava-se baixa em cursos livres de âmbito externo e interno da Instituição APAE Belém. O Compromisso profissional: a participação não era observada nos momentos da HP, visto que a maioria usava as sextas-feiras, esse dia, para problemas particulares, não permitindo as trocas colaborativas e importantes nesse meio no fomento de ações dos contextos do AEE e da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. O envolvimento em congressos da Rede APAE era tido como uma obrigação e não havia olhares positivos nesses intercâmbios como ouvintes ou multiplicadores. A elaboração de planejamentos dos atendimentos e dos relatórios de evolução do aluno com intervenções ponderando estratégias no atendimento com o aluno com deficiência muito superficial ou quase nulo, dificuldades na elaboração dos relatórios de evolução dos alunos.

Nota-se que o compromisso com o seu desenvolvimento profissional era pouco praticado por esses professores, comprometendo a evolução dos alunos com deficiência.

O próprio cenário da educação vem mudando ao longo dos anos e, consequentemente, os professores têm buscado cada vez mais a sua formação docente e qualificação profissional. São professores que têm o seu desenvolvimento profissional como premissa básica para a qualidade dos atendimentos à pessoa com deficiência.

Observou-se nas práticas dos professores no ano de 2016, que consideram a formação continuada: como importante para o desenvolvimento de suas práticas docentes e vêm buscando cada vez mais qualificação e dos 25 professores do AEE, todos têm curso de especialização em mais de uma área, 4 com mestrado, 2 doutorandas e 4 buscando a formação no mestrado. Os momentos com a HP disponibilizados as sextas-feiras, são efetivados por esses professores, possibilitando as trocas colaborativas entre os pares docentes, equipe técnica e multidisciplinar de saúde, com leituras de textos de autores que embasam a ótica do AEE, fomentando a prática e contextos da Pessoa com deficiência intelectual e múltipla, favorecendo desta forma as práticas nos atendimentos do CAEE. A participação foi bastante significativa em Congressos do Movimento APAEANO e em outros como, por exemplo, o Congresso Internacional de Educação Especial em Marília-SP, em maio de 2016, neste com aprovação de trabalhos desenvolvidos no contexto da unidade da APAE Belém, enaltecendo e multiplicando as ações desenvolvidas nesta instituição. No que tange às palestras e mesas redondas as participações são nítidas, nesses intercâmbios como ouvintes e ou multiplicadores. Observou-se nos contextos, do dia a dia dos atendimentos, o uso de instrumentos como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), elaboração de estratégias de atendimentos com embasamento teórico e metodológico da neurobiologia da aprendizagem, neurociência e aprendizagem, currícu-

lo funcional, ensino estruturado e comunicação alternativa. Esse embasamento vale ressaltar que foram realizados por alguns professores, em formações oferecidas pela Universidade Corporativa da Rede APAE (UNIAPAE). Esses subsídios também são contemplados nos planejamentos e nos relatórios de evolução dos alunos, com atividades de AEE, com intervenções ponderando estratégias no atendimento com o aluno com deficiência.

A busca do desenvolvimento profissional traz ganhos significativos para o desenvolvimento de suas práticas docentes. São professores que têm o seu desenvolvimento profissional como premissa básica para a qualidade dos atendimentos à pessoa com deficiência.

A própria instituição, APAE Belém, vem ao longo dos anos transformando o seu olhar e consolidando a visão sobre a importância de oferecer formação contínua a esses profissionais de modo a favorecer o seu desenvolvimento profissional. Tem oferecido cursos de formação, oportunizado palestras, mesas redondas, bem como discussões que levam não apenas o professor a repensar a sua prática como também aprimorar o seu próprio fazer pedagógico.

Um exemplo disso foi a reestruturação do Instituto de Diagnóstico, Pesquisa e Ensino (IDIPE) que dentre seus objetivos traz a qualificação do corpo docente, o incentivo à pesquisa e ao ensino e a formação de um sujeito pesquisador e reflexivo sobre o seu próprio trabalho.

A pesquisa vem afirmar que o professor precisa buscar de forma permanente a sua capacitação, investigando e analisando os processos dos programas de formação continuada no que tange ao foco do trabalho do AEE, alicerçando um conhecimento que atenda a sua necessidade real dos contextos educativos e que podem ser contempladas tanto de forma individual quanto colaborativamente com seus parceiros profissionais, não perdendo o real sentido de sua prática, mas utilizar sim a sua liberdade para formar sua própria ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da formação continuada, buscam-se conhecimentos que são a maior matéria prima, que é o conhecimento científico, pesquisado, analisado e refletido, contribuindo de forma significativa no seu fazer pedagógico, sempre com foco no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, ou seja, em uma aprendizagem significativa na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado.

O docente, fazendo uso do repensar sobre sua ação educativa, constrói sua identidade profissional alicerçada em uma prática reflexiva, atitude que influencia positivamente na trajetória do professor e do processo educacional, Mantoán (2003) diz que no questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas "teorias pedagógicas". Levando assim o profissional a descrever, informar, confrontar e reconstruir de maneira sólida todo o intercâmbio do ensino e da aprendizagem, favorecendo intervenções necessárias aos alunos com deficiência, atendendo as competências e habilidades necessárias.

Afirma-se a grande importância desta pesquisa, como contribuição na formação profissional do educador, visto que o cenário cotidianamente mostra-se nas práticas educativas no contexto do AEE, no fomento do desenvolvimento profissional do professor que

realiza o AEE na APAE Belém, favorecendo a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência intelectual e múltipla, tendo como incentivadora a instituição, enaltecendo as práticas que contemplamos como protagonista da ação pedagógica.

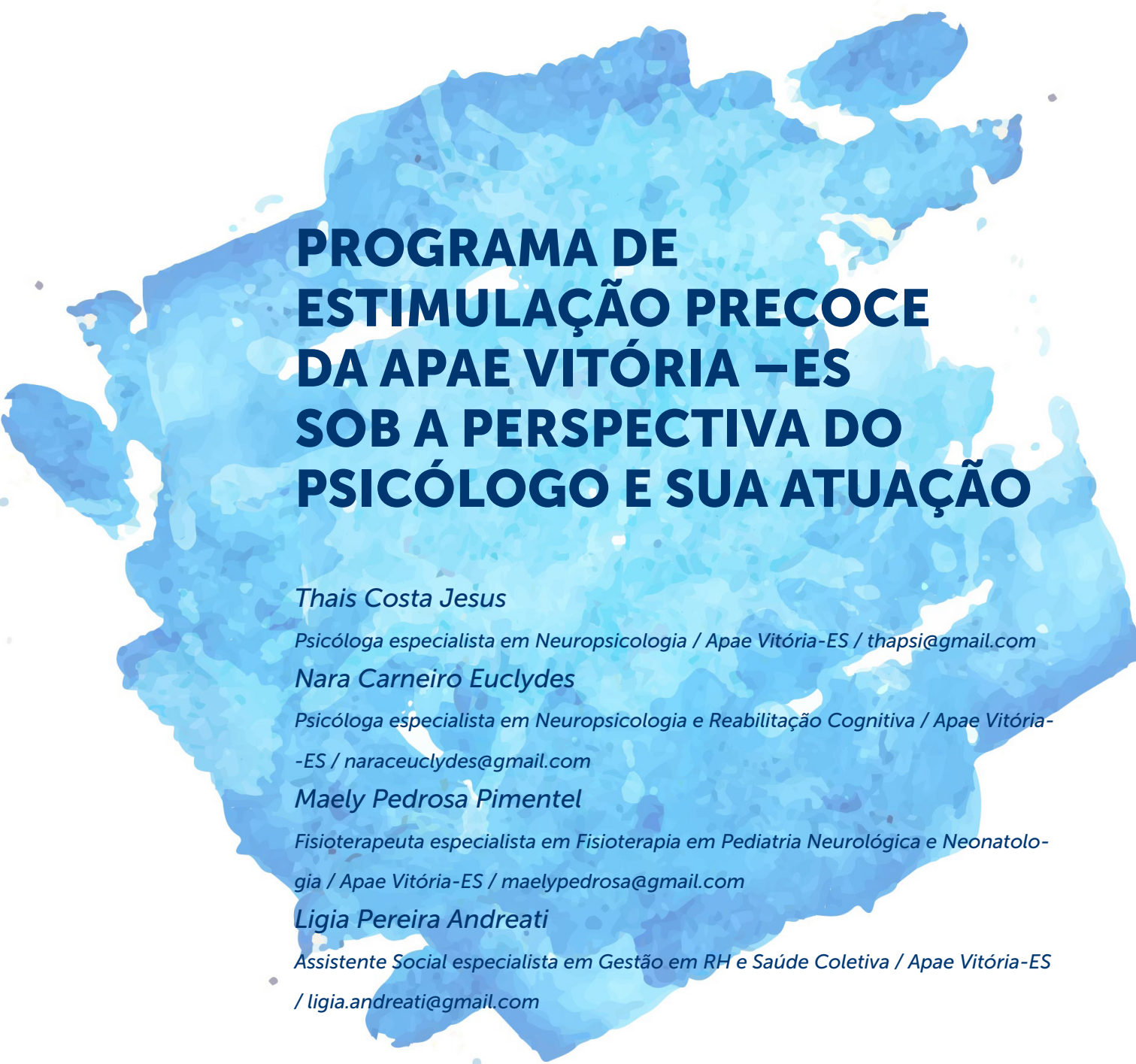
O professor fazendo uso da pesquisa sobre a sua ação como exercício rotineiro em sua prática. Um professor que vem acompanhando as mudanças e necessidades da educação de seu tempo e buscando cada vez mais a sua qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

COSTA, B. J. C. Formação Continuada: O repensar sobre a prática docente do atendimento educacional especializado (AEE) da APAE de Belém. 2014. Educação – Fundação Universitária Iberoamericana, Florianópolis.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1> , acesso em 24 de agosto de 2017.

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



PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE DA APAE VITÓRIA –ES SOB A PERSPECTIVA DO PSICÓLOGO E SUA ATUAÇÃO

Thais Costa Jesus

Psicóloga especialista em Neuropsicologia / Apae Vitória-ES / thapsi@gmail.com

Nara Carneiro Euclides

Psicóloga especialista em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva / Apae Vitória-ES / naraceuclides@gmail.com

Maely Pedrosa Pimentel

Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria Neurológica e Neonatologia / Apae Vitória-ES / maelypedrosa@gmail.com

Ligia Pereira Andreati

Assistente Social especialista em Gestão em RH e Saúde Coletiva / Apae Vitória-ES / ligia.andreati@gmail.com

Resumo

O programa de Estimulação Precoce da APAE de Vitória/ES consiste no acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou com patologia orgânica e suas respectivas famílias. O levantamento de dados do programa corrobora com a literatura ao buscar responder o mais cedo possível às necessidades que se apresentam, tanto na estimulação à criança como na escuta e ressignificação parental.

Palavras-chaves: Estimulação Precoce; Serviço de Saúde; Psicologia Infantil

Abstract

The Early Intervention program of the APAE of Vitória / ES consists of the follow-up and clinical-therapeutic intervention of children 0 to 3 years and 11 months in delay in neuropsychomotor development and / or with organic pathology and their respective families. The data collection of the program corroborates with the literature in seeking to respond as soon as possible to the needs that present themselves, both in the stimulation to the child as in the listening and parental resignification.

Keywords: Early Intervention; Health Services; Child Psychology

Resumen

El programa de Estimulación precoz de la APAE de Vitória / ES consiste en el seguimiento e intervención clínico-terapéutica de niños de 0 a 3 años y 11 meses en retraso en el desarrollo neuropsicomotor y / o con patología orgánica y sus respectivas familias. El levantamiento de datos del programa corrobora con la literatura al buscar responder cuanto antes a las necesidades que se presentan, tanto en la estimulación al niño como en la escucha y resignificación parental.

Palabras claves: Intervención Precoz; Servicios de Salud; Psicología Infantil

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo multidimensional que se inicia com o nascimento e que engloba o crescimento físico e a maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva da criança. Tem como efeito tornar a criança capaz de responder às suas necessidades e as do seu meio, considerando seu contexto de vida (Brasil, 2015, 2016).

Dessa forma, quando ocorre qualquer alteração no curso normal de desenvolvimento e em situação de risco – em que se detecta a probabilidade de ocorrer uma alteração – faz-se necessário que a criança seja encaminhada a serviços especializados. A Estimulação Precoce é definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional a este público que busca o melhor desenvolvimento possível, por meio da redução de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, assim como efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva. Busca ainda contribuir na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento

familiar dessas crianças (Brasil, 2015). O conceito de Estimulação vem sendo substituído pelo termo Intervenção Precoce, não mais centrando-se sobre a necessidade de estimular a criança para aquisição de competências, mas propor intervenções também às famílias e contextos que respondam “o mais cedo possível, às necessidades, transitórias ou permanentes que apresentam” (FRANCO, 2007, p.115). No contexto da Apae de Vitória - ES, o termo Estimulação ainda é utilizado para designar o nome do programa específico oferecido. Dessa forma, neste trabalho será utilizado o termo apresentado pelo programa.

OBJETIVO

Este trabalho objetiva apresentar o Programa de Estimulação Precoce em funcionamento desde 2006 na Apae de Vitória, considerando a perspectiva da atuação do psicólogo e suas modificações até a formatação atual.

DISCUSSÃO

Inicialmente vinculado à Educação Infantil, a participação da Psicologia no Programa estava pautada na orientação e capacitação à equipe de intervenção e familiares. Neste contexto eram realizadas estimulações à criança pelo professor com formação em educação especial com ênfase em deficiência intelectual. A partir de 2009, houve uma reformulação pelo setor de Psicologia, que hoje é o responsável pelo programa e conta com três profissionais da área.

O programa consiste no acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica de crianças e bebês de 0 a 3 anos e 11 meses em atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou com patologia orgânica e suas respectivas famílias. Tem como objetivo propiciar a articulação dos fatores estruturais (maturação, estruturação psíquica e cognitiva) e instrumentais (linguagem e comunicação, brincar, aprendizagem, psicomotricidade, início da autonomia e socialização) de forma que a criança consiga o melhor desenvolvimento possível (Brandão, 1990).

Os atendimentos terapêuticos são realizados de forma individual ou em dupla, com frequência semanal e contemplando também escuta e orientação familiar. Utiliza-se atividades lúdicas e interativas junto a criança/bebê visando estimular o desenvolvimento dos aspectos motor, social, de linguagem e de cognição. O monitoramento do processo e dos resultados é feito através dos indicadores de assiduidade, participação familiar nos atendimentos previstos e registro do desenvolvimento em prontuário. Os indicadores de impacto compreendem a aquisição de habilidades e comportamento adequados à fase desenvolvimental que possibilitem a constituição do sujeito assim como o melhor desempenho do bebê/criança, tendo como efeito potencial o aumento da autonomia, melhor interação com o outro e redução da sobrecarga dos cuidadores. Privilegia-se o enfoque nas relações interpessoais através do acolhimento, escuta e vínculo do profissional psicólogo com a criança e família/cuidador, impactando e sendo de fundamental importância para a promoção do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Entretanto o programa não é executado somente por psicólogos, mas por psicólogos que compõem equipe multidisciplinar que, neste caso, conta com fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, assistente social, pediatra e neurologista infantil. Sendo

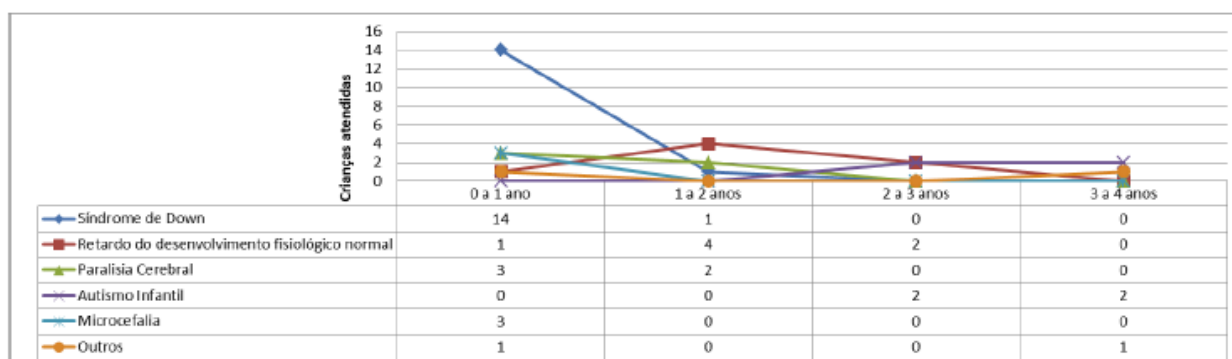
observado na prática assim como referenciado na literatura (Franco, 2007) a importância de conjugar esforços de diferentes domínios, áreas e saberes e com a perspectiva de serem integradas.

Considerando a Apae de Vitória-ES enquanto referência no atendimento a pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou com transtornos do espectro do autismo atuando há mais de 5 décadas no cenário capixaba, e com a missão de promover em parceria com a sociedade ações de prevenção, orientação e inclusão de tais pessoas, o Programa de Estimulação Precoce da Apae de Vitória-ES, representa uma das ações executadas pela instituição no que tange à prevenção uma vez que segundo a Unicef, cerca de 70 a 80% das sequelas oriundas de deficiências poderiam ser minimizadas ou evitadas através de medidas preventivas e abordagem oportuna das alterações observadas (Brasil, 2004).

Em levantamento realizado para caracterização atual do serviço, identificamos 36 crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade atendidas no Programa de Estimulação Precoce em Julho de 2017. Entre as condições clínicas diagnosticadas, encontra-se nesta amostra: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Microcefalia, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Específico do Desenvolvimento, Retardo do Desenvolvimento Fisiológico Normal. Sobre o diagnóstico mais frequente encontra-se Síndrome de Down em 42% dos casos atualmente atendidos, seguido de Retardo do Desenvolvimento Fisiológico Normal (17%) e Paralisia Cerebral (14%). Observamos ainda que sobre a idade de início da intervenção, varia dos 2 meses de idade aos 3 anos e 9 meses, e a média de tempo de intervenção da amostra é de 19 meses.

Merece destaque a idade em que os atendidos iniciam o atendimento em estimulação precoce que podem estar relacionadas ao diagnóstico, uma vez que observamos crianças com Síndrome de Down iniciando atendimento antes dos 2 anos de idade, acompanhado de Paralisia Cerebral que apresenta mesma característica, porém em menor frequência, enquanto crianças com Autismo Infantil têm a idade de início superior a 2 anos, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1: Distribuição de frequência de diagnósticos e idade ao início dos atendimentos em Estimulação Precoce (Psicologia) na Apae de Vitória-ES em Julho de 2017



O destaque sobre o início efetivo da intervenção advém da constatação através da literatura (Hallal, Marques & Braccialli, 2008; Lampreia, 2007; Cunha e Benevides, 2012) que

sinaliza que as intervenções precoces produzem resultados superiores quando comparados aos efeitos de intervenções tardias.

Levando em conta o avanço dos conhecimentos das neurociências que tem revelado a importância dos primeiros anos da vida para a construção do sistema nervoso, bem como os efeitos que as influências do meio têm sobre o processo maturacional, quando imersas em ambiente de afeto e proteção, considerando as necessidades de sobrevivência, a criança poderá amadurecer seu potencial biogenético (Perin, 2010). Neves, de Jesus e Figueiras (2016) completam que devido à extrema dependência emocional da criança, seu desenvolvimento ou sua vida não podem ser estudados à parte da consideração do cuidado que lhe é fornecido.

Nas primeiras fases do desenvolvimento humano, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, que, de fato, o bebê ainda não separou de si mesmo. O rosto da mãe, ao desempenhar uma função de espelho, conferiria ao bebê o sentimento de ser e existir: “quando olho, sou visto; logo, existo” [WINNICOTT, 1975, p. 157 apud NEVES, DE JESUS e FIGUEIRAS, 2016, p.20].

Neste sentido, outros autores (Biaggio, 1988) ponderam que a exposição gradativa aos estímulos externos auxilia a criança a apreender e dar sentido ao mundo diante dos acontecimentos e das pessoas assim como das emoções e dos comportamentos gerados, possibilitando a inserção ativa da criança no contexto biopsicossocial, atingindo o processo de personalização do desenvolvimento, ligado à infância e suas contínuas mudanças e transformações (Teixeira, Lôbo e Duarte, 2016).

Munido de tais conhecimentos, a escuta pelo psicólogo do discurso parental acerca dos investimentos e expectativas em relação ao filho que apresenta um problema em seu desenvolvimento torna-se importante à medida que entende este bebê /criança não só como algo a ser reparado, mas como alguém que está se estruturando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática, verifica-se a precocidade da intervenção no município de Vitória-ES quando observamos que 61% das crianças/bebês atualmente atendidos no Programa de Estimulação Precoce da Apae iniciaram seu atendimento antes de 1 ano de idade. A integração e a escuta clínica pelo psicólogo voltado à Primeira Infância através da intervenção precoce, permite aos familiares a elaboração das dificuldades acerca da deficiência ou condição clínica desfavorável, assim como a promoção de estímulos neuropsicomotores com objetivo de alcançar o melhor desenvolvimento possível da criança melhorando seu prognóstico, rede de apoio e sua inclusão cidadã.

REFERÊNCIAS

ALVES, I.M. A estimulação precoce e sua importância na educação infantil – detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS. Porto Alegre 2007.

BIAGGIO, A. M. B. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRANDÃO, P.C. A trajetória da estimulação precoce à psicopedagogia inicial. Escrita da criança. n.3. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, Porto Alegre 1990.

BRASIL (2004). Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2004.

BRASIL (2015). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. BRASIL (2016). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia. Ministério da Saúde, Brasília, 2016.

BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Artes Médicas. Porto Alegre, 1979/1996.

CUNHA, A. C. B., BENEVIDES, J. Prática do psicólogo em intervenção precoce na saúde materno infantil. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 1, p. 111-119, Jan- mar. 2012

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. Interação em Psicologia, 11(1), p. 113-121, 2007.

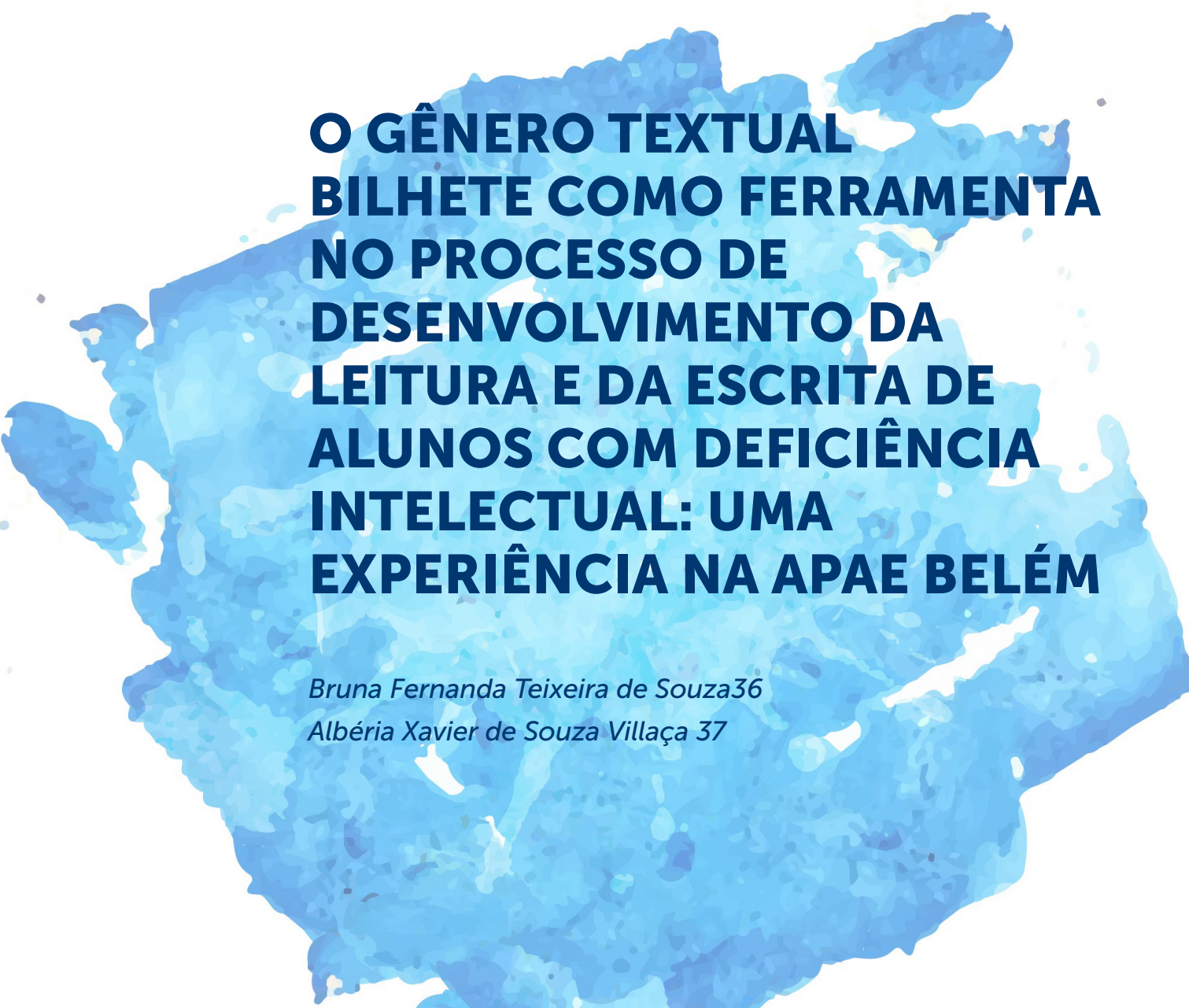
HALLAL, C. Z; MARQUES, N. R & BRACCIALLI, L. M. P. Aquisição de habilidades funcionais na área de mobilidade em crianças atendidas em um programa de estimulação precoce. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 18 (1), 2008,

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. Estudos de Psicologia, Campinas: v. 24(1): Jan- mar/2007.

NEVES, C.O.F.; DE JESUS, M.A.G.S; FIGUEIRAS, M.S.T. O encontro mãe-bebê como fator preponderante no desenvolvimento psíquico da criança. CES Revista, [S.l.], v.23, n.1, p.195-206, abr. 2016.

PERIN, A.E. Estimulação Precoce: Sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. Revista de Educação do Ideau. Vol. 5 – n 12. Jul - Dez 2010.

TEIXEIRA, A.N., LÔBO, K.R.G., DUARTE, A.T.C. A Criança e o Ambiente Social: Aspectos Intervenientes no Processo de Desenvolvimento na Primeira Infância. Id on Line Rev. Psic. v.10, n. 31. Supl 2, Set-Out/2016.



O GÊNERO TEXTUAL BILHETE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA NA APAE BELÉM

Bruna Fernanda Teixeira de Souza³⁶

Albéria Xavier de Souza Villaça ³⁷

36 Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão-Faculdades Integradas Ipiranga; Licenciada plena em Letras/Língua Portuguesa-UFPA; Professora do Atendimento Educacional Especializado da APAE Belém.

37 Especialista em Educação Inclusiva sob diferentes enfoques-UEPA; Licenciada plena em Educação Física-UEPA; Professora do Atendimento Educacional Especializado da APAE Belém.

RESUMO

O “Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla – Jovens e Adultos” da APAE Belém é o público alvo deste trabalho que visa despertar no aluno o interesse pela leitura e produção de textos tomando como instrumento o gênero textual Bilhete de forma funcional para o cotidiano. Na metodologia utilizou-se o conceito de Sequência didática. Notou-se a importância do ensino pautado no uso dos gêneros textuais para promover a inclusão dos indivíduos com deficiência intelectual.

ABSTRACT INGLÊS

The “Program of attention to the person with intellectual and multiple disabilities – youth and adults” of APAE Belém is the target audience of this work that aims to awaken in student the interest in reading and producing texts taking as a tool the “ticket” text genre in a functional way for the everyday. As methodology we used the didactic sequence concept. We noted the importance of teaching based on use of textual genres to promote the inclusion of individuals with intellectual disabilities.

ABSTRACT ESPANHOL

El “Programa de atención a la persona con discapacidad intelectual y múltiple – jóvenes y adultos” de la APAE Belén es el objeto de este trabajo, que busca despertar en el alumno el interés por la lectura y escrita tomando como instrumento el género textual “nota” de forma funcional. En la metodología se utilizó el concepto de secuencia didáctica. Se constató la importancia de la enseñanza de los géneros textuales para promover la inclusión de los individuos con discapacidad intelectual.

INTRODUÇÃO

A APAE Belém, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em vigor, oferece aos alunos com deficiência intelectual e múltipla o Atendimento Educacional Especializado como atividade complementar e suplementar às atividades do ensino regular. Considerando esta perspectiva de atendimento, o trabalho da APAE Belém é dividido em programas de atendimento por faixa etária e/ou níveis de desenvolvimento. O “Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla – Jovens e Adultos”, público alvo deste trabalho, atende os alunos que já estão fora da faixa etária escolar obrigatória, de 18 a 29 anos.

Após alguns meses acompanhando este grupo de alunos, observou-se a necessidade de estimular o desenvolvimento da leitura e escrita de forma funcional e prática, buscando estratégias que eliminassem as barreiras para o desenvolvimento de sua aprendizagem e sua plena participação na sociedade.

Considerando que os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas e sabendo da importância de se utilizar o concreto com os alunos com deficiência intelectual escolheu-se utilizar os gêneros textuais como recur-

so para propiciar condições de desenvolvimento da leitura e escrita de maneira prática, funcional e prazerosa, tornando o aluno protagonista capaz de interagir com o meio e produzir significado.

As práticas e os conteúdos utilizados em sala de aula para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, por um longo período, estiveram presos a uma abordagem, basicamente, normativa. Mas, devido ao empenho de teóricos e professores, a educação brasileira tenta encontrar um caminho que relacione o ensino da sala de aula à vida. Esse novo interesse sofreu influências, também, da LDB de 1996 e dos PCN's que trabalham com a ideia de "ensinar para a vida". Assim, cabe ao professor de Atendimento Educacional Especializado criar planos de ensino que atendam às necessidades dos alunos, observando-os como um grupo formado por seres diferentes, com ritmos de aprendizagem diferentes e individualizados. A revista Nova Escola, de agosto de 2009, fala da importância de que os professores trabalhem os variados gêneros do discurso como instrumento para a formação dos comportamentos leitores e escritores, considerados como os verdadeiros conteúdos – ler para estudar, encontrar uma informação específica, tomar notas, comparar dados entre textos e finalmente conseguir (re) escrevê-los.

Para Marcuschi (2006), os gêneros textuais são tão antigos como a linguagem, uma vez que organizam, estruturam e permitem a comunicação verbal por meio da interação entre as pessoas.

Todo gênero de discurso visa um tipo de modificação da situação da qual participa. A determinação correta da finalidade é fundamental para que o destinatário comporte-se adequadamente ao gênero utilizado.

Um gênero sempre determina de quem parte e a quem a fala se dirige. No caso deste trabalho, foi escolhido o gênero textual "Bilhete" devido a sua relevância e funcionalidade para o cotidiano dos alunos. Uma vez que se percebeu a necessidade dos mesmos em comunicar-se por meio da escrita, seja em casa com os familiares e até mesmo durante suas atividades rotineiras na APAE, na escola ou em qualquer outro ambiente social.

OBJETIVO

Despertar no aluno o interesse pela leitura e pela produção de textos em Língua Portuguesa tomando como instrumento de ensino o gênero textual Bilhete na sua forma funcional para as diversas situações do cotidiano, de modo que eles possam conhecer a importância dos gêneros textuais nas situações comunicativas, e desenvolver habilidades de leitura e escrita, para reconhecer o gênero bilhete e estruturar textos coerentes nesse formato.

METODOLOGIA

Como metodologia utilizou-se o estudo qualitativo baseado nas intervenções realizadas durante todo o processo de construção do saber, no qual a observação e o registro foram estratégias fundamentais. As atividades foram desenvolvidas no decorrer de 11 meses e ocorreram no período de abril de 2016 à junho de 2017, com a participação de sete alunos do "Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla – Jovens e Adultos", com faixa etária de 18 à 29 anos, sendo seis do sexo masculino e um do sexo

feminino, que serão denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Os alunos P1, P2, P3, P4, P5 e P6 são do sexo masculino e P7 é do sexo feminino, todos apresentam Deficiência Intelectual.

Como recurso metodológico utilizou-se o conceito e o modelo de “Sequência didática” descrito por SCHNEUWLY e DOLZ (2004) que afirma que sequência didática é um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. O modelo de sequência didática definido pelos autores é composto por várias etapas, conforme esquema a seguir: i) Apresentação da situação; ii) Produção Inicial; iii) Módulos 1, 2, 3, n..;

iiii) Produção Final.

Considerando as etapas da sequência didática definida por SCHNEUWLY e DOLZ (2004), foi elaborado um modelo de sequência didática que atendesse às necessidades dos alunos em questão. Deste modo, produziu-se uma proposta para trabalhar com os gêneros como conteúdo funcional dentro do Atendimento Educacional Especializado e, uma vez que estes possuem formato e suporte próprios, primeiramente, foi realizada a descrição e o conhecimento do gênero textual que seria trabalhado. Nesse sentido, para desenvolver a sequência didática, foi escolhido o gênero textual Bilhete por observar que ele relaciona diferentes abordagens linguísticas, considerando os diversos contextos sociais. A seguir serão descritas as etapas da sequência didática desenvolvida na APAE de Belém:

1º momento: 08 atendimentos: 30min

- Apresentar aos alunos o gênero textual que será estudado;
- Sondar o que os alunos conhecem sobre o gênero;

2º momento: 09 atendimentos: 30min

- Roda de conversa com o tema bilhete, a fim de descobrir quando e pra quem eles escrevem bilhetes e o que já sabem sobre os mesmos.

- Explicar o que é o gênero Bilhete;
- Ensinar a estrutura do gênero, apresentando características, objetivos, e suporte.
- Realizar a Produção Inicial: escrita do primeiro bilhete.

3º momento: 08 atendimentos: 30 min

- Leitura coletiva dos bilhetes construídos na Produção Inicial;

- Roda de conversa sobre os bilhetes elaborados na Produção Inicial;

- Apresentação de variados exemplos de bilhete, com a finalidade de que os alunos reconheçam a estruturação desse tipo de texto.

4º momento: 16 atendimentos: 60 min

- Elaborar um bilhete coletivamente;
- Leitura do bilhete coletivo;
- Roda de conversa sobre o bilhete coletivo, analisando as informações colocadas, estrutura e contexto;
- Escrita de bilhetes individualmente, supondo diversos contextos sociais, interlocutores e informações variadas para elaboração;
- Escolher uma das estruturações textuais para análise com os alunos fazendo uma revisão textual.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, será adotado um método de avaliação que leve em consideração o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Assim, o método escolhido é a proposta de avaliação formativa,

em que é priorizada “a aprendizagem de competências socialmente reutilizáveis e não simplesmente escolares” (CUNHA, 1998, p. 131). Este método de avaliação não observa apenas os resultados, nele o parâmetro de avaliação é o processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral. Para isso, no decorrer dos atendimentos serão desenvolvidas atividades que apresentem finalidades comunicativas orais e escritas e que proporcionem o desenvolvimento da capacidade auto avaliativa dos alunos.

RESULTADOS

No decorrer desta experiência foi possível notar avanço nos segmentos sócio comunicativos e educacionais dos alunos, no qual observou-se uma melhora significativa na interação social do grupo, ampliação do vocabulário, bem como evolução na qualidade da elaboração dos bilhetes. Percebeu-se ainda, um grande avanço quanto à generalização, uma vez que os alunos já conseguem estabelecer correlação dos textos construídos com as diversas situações do cotidiano.

É válido ressaltar que o apoio da família se faz necessário para o bom desempenho dos alunos, devendo-se, apenas, atentar para que a mesma não interfira negativamente no processo evolutivo deles, como ocorreu nos casos de P1, P2 e P3, onde um foi retirado do grupo, por escolha da família, que não acreditou no seu potencial, outro, apesar de estar evoluindo, não obteve o mesmo desenvolvimento do restante do grupo devido suas ausências, e o último, embora houvesse a boa intenção da família em ajudar, a superproteção mascarou parte do processo, uma vez que nas produções que eram feitas em casa, notou-se nitidamente a interferência de terceiros, em comparação às produções realizadas em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, é possível notar a importância do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento social e educacional dos indivíduos com deficiência intelectual, uma vez que se fez o uso social do gênero textual Bilhete no Atendimento Educacional Especializado como forma de promover a inclusão.

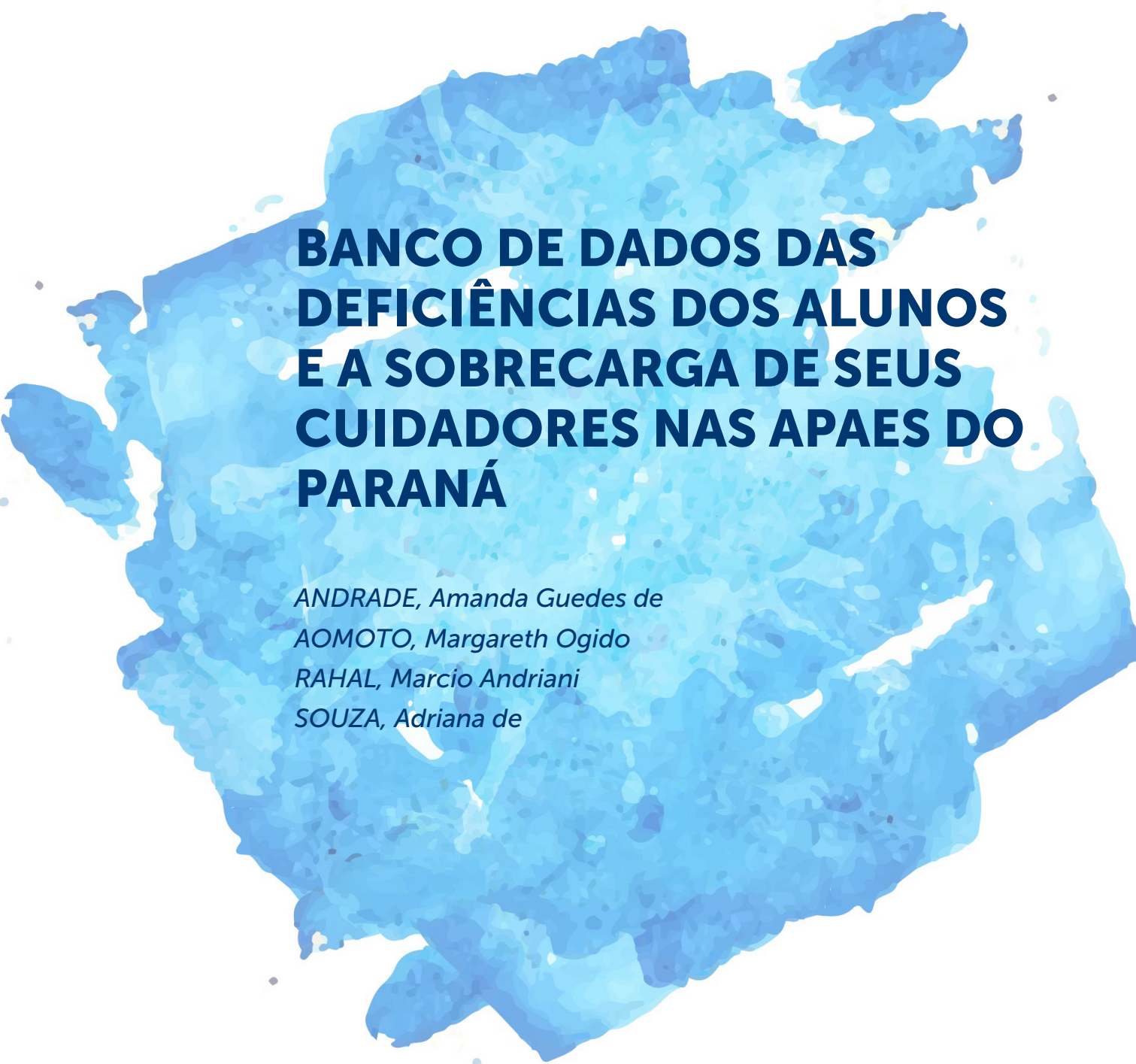
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Myriam Cristian Chaves da. A Avaliação Formativa: estratégia didática para ensino-aprendizagem da língua materna. Belém, MOARA (Revista dos Cursos de Pós-Graduação), nº. 09, 1998, p. 105-133.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental-2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. ROJO. CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



BANCO DE DADOS DAS DEFICIÊNCIAS DOS ALUNOS E A SOBRECARGA DE SEUS CUIDADORES NAS APAES DO PARANÁ

*ANDRADE, Amanda Guedes de
AOMOTO, Margareth Ogido
RAHAL, Marcio Andriani
SOUZA, Adriana de*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos a partir dos projetos de pesquisa: Banco de dados das deficiências dos alunos das APAEs do Paraná e o de sobrecarga dos cuidadores dos alunos das APAEs do Paraná, possibilitando visualizar o público alvo das APAEs e a sobrecarga sofrida pelos cuidadores bem como planejar ações e intervenções necessárias. A pesquisa foi realizada a campo nas 224 APAEs do Paraná em 17.809 cuidadores. As atividades foram divididas em entrevista estruturada, levantamento de dados, análise dos dados levantados e estratégias de intervenções.

Palavras-chave: APAEs do Paraná; pessoa com deficiência; banco de dados das deficiências; sobrecarga do cuidador; estratégias de intervenção.

ABSTRACT

The present article aims to present and analyze the results obtained from the research projects: the database of the deficiencies of the students of the APAEs of Paraná and the overload of the caretakers of the students of the APAEs of Paraná, making it possible to visualize the target audience of the APAEs And the burden on the caregivers as well as planning the necessary actions and interventions. The research was carried out in the field in the 224 APAEs of Paraná in 17,809 caregivers. The activities were divided into a structured interview, data collection, data analysis and intervention strategies. Key words: APAEs of Paraná; Disabled person; Database of disabilities; Caregiver overload; Intervention strategies.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar y analizarlos resultados obtenidos a partir de los proyectos de investigación: banco de datos de las deficiencias de los alumnos de las APAEs de Paraná y el de sobrecarga de los cuidadores de los alumnos de las APAEs del Paraná, posibilitando visualizar al público objetivo de las APAEs Y la sobrecarga sufrida por los cuidadores, así como planificar acciones e intervenciones necesarias. La investigación fue realizada a campo en las 224 APAEs de Paraná en 17.809 cuidadores. Las actividades se dividieron en una entrevista estructurada, recopilación de datos, análisis de los datos planteados y estrategias de intervención. Palabras clave: APAEs de Paraná; Personas con discapacidad; Base de datos de las deficiencias; Sobrecarga del cuidador; Estrategias de intervención.

INTRODUÇÃO e OBJETIVO

Identificar o perfil dos alunos das APAEs é de extrema importância para a oferta das intervenções necessárias, adequação de recursos e estabelecimento de prognóstico. Nesse trabalho foram realizadas reuniões da equipe multiprofissional, composta por Psicóloga, Fonoaudióloga e Fisioterapeuta semanalmente durante o mês, mensalmente com o médico, onde foram listados os alunos, feito levantamento de dados utilizando o SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar) e o diagnóstico médico, através desta listagem foi formulada uma tabela com a deficiência de cada aluno, para a formulação do banco de dados.

Após identificar o público surgiu a problemática de como o cuidado interfere na vida de quem o exerce, a partir disso foi elaborado outro projeto que teve início de uma demanda da Federação das APAEs. O interesse principal com essa demanda era questionar como auxiliar a pessoa que cuida do aluno fora da escola para que o mesmo também estivesse saudável e sofresse menos em exercer esse papel. Este trabalho foi primeiro finalizado na APAE de Califórnia-PR, por influência de trabalho prévio da Dra. Erika Pereira Machado, Pós-doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás UFG/GO na área temática de Qualidade de Vida e Satisfação Profissional.

METODOLOGIA

Para a implementação do projeto foi elaborado um questionário interno com uma tabela a ser respondida em cada APAE, no caso testado primeiro em Califórnia-PR, constando as deficiências em física, mental, auditiva, visual e 28 questões de múltipla escolha, estando estas divididas em sobrecarga de tempo, emocional e física para aplicação nos cuidadores com o nome de "QSC" Questionário da sobrecarga dos cuidadores (ulteriormente modificado para 30 questões), com a finalidade de graduar (em baixa, ponderada e muita sobrecarga) como esta sobrecarga afeta o cuidador.

Após apresentação dos resultados da pesquisa na Reunião de Saúde da Federação das APAEs em Novembro de 2015, o Coordenador de saúde, Marcio Andriani Rahal, expandiu os Projetos (Banco de dados das deficiências e o da Sobrecarga dos cuidadores) para todas as APAEs do Paraná.

Das 330 APAEs do Paraná 224 nos enviaram as tabelas, sendo estas da sobrecarga dos cuidadores e do banco de dados das deficiências dos alunos.

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência é conceituada como: "um problema numa função ou estrutura do corpo; uma limitação de atividade é uma dificuldade que um indivíduo encontra na execução de uma tarefa ou ação; enquanto que a restrição na participação é um problema com que um indivíduo se depara nas situações da vida. Assim, a deficiência é um fenômeno complexo, que reflete a interação entre as características do corpo de uma pessoa e as características da sociedade na qual ela vive".

Estas deficiências foram identificadas, e anotadas, conforme tabela abaixo, através do diagnóstico médico constante na ficha clínica de cada aluno, como segue na tabela a seguir:

DEFININDO BANCO DE DADOS
DEFICIÊNCIA FÍSICA
DEFICIÊNCIA VISUAL
AUDITIVA
DEFICIÊNCIA MENTAL
LINGUAGEM

Situações de associação a deficiência mental mais comuns, como a Síndrome de

Down, Transtorno do espectro autístico, transtornos comportamentais, e outros diagnósticos também foram anotados como diagnósticos associados. O atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM) é um termo usado em crianças com idade inferior ou igual a cinco anos e o termo deficiência intelectual é usado a partir da idade escolar. A criança com ADNPM é aquela que apresenta atraso em alcançar os marcos do desenvolvimento, o que é esperado para a idade cronológica em duas ou mais áreas do desenvolvimento. O ADNPM pode ser reversível.

DEFININDO O CUIDADOR: CUIDANDO DE QUEM CUIDA

De acordo com Bueno (2010), por “cuidadoso” entende-se aquele que tem cuidado, que é zeloso, vigilante, atento, diligente, notando que essa seria a melhor forma de chamar aquele que vinha a exercer esse papel. “Cuidador” foi a escolha para designar aqueles que desempenham um papel primordial na vida dos alunos, pois muitas vezes os cuidadores não eram os pais biológicos dos alunos.

Normalmente o cuidador é um membro da família que perde parte de sua independência, deixando de cuidar de si para exercer apenas o cuidado alheio, somando-se a isso um sentimento de angústia e impotência frente ao que não depende só dele.

QUALIDADE DE VIDA

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a definição de qualidade de vida criada no início da década de 1990 por um grupo de especialistas, é a seguinte: Qualidade de vida é percepção do indivíduo quanto a sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive, levando em conta suas metas, expectativas, padrões e preocupações. Os mesmos especialistas notam que ela é afetada pela interação entre saúde, o estado mental, a espiritualidade, os relacionamentos do indivíduo e os elementos do ambiente. (REBELATTO e MORELLI, 2004p5).

RESULTADOS

O presente capítulo trata da apresentação dos dados, coletados a partir da pesquisa aplicada nos 17.809 cuidadores dos alunos das 224 APAEs do Paraná que realizáramos 30 conselhos regionais foram divididos em 6 macros regionais sendo estas: macro regional Norte, Noroeste, Sul, Campos Gerais, Leste, Centro Sul e Oeste, para assim facilitar os procedimentos. Cada macro regional ficou responsável pelo envio e recebimento das tabelas prontas as micro regionais, e após, o encaminhamento de todos os resultados para a Coordenadora do Projeto.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Percebe-se pelo gráfico¹ referente as APAEs do Paraná que 68% das APAEs aderiram ao trabalho proposto pela Federação e enviaram as tabelas de maneira adequada para que fosse possível o estudo.

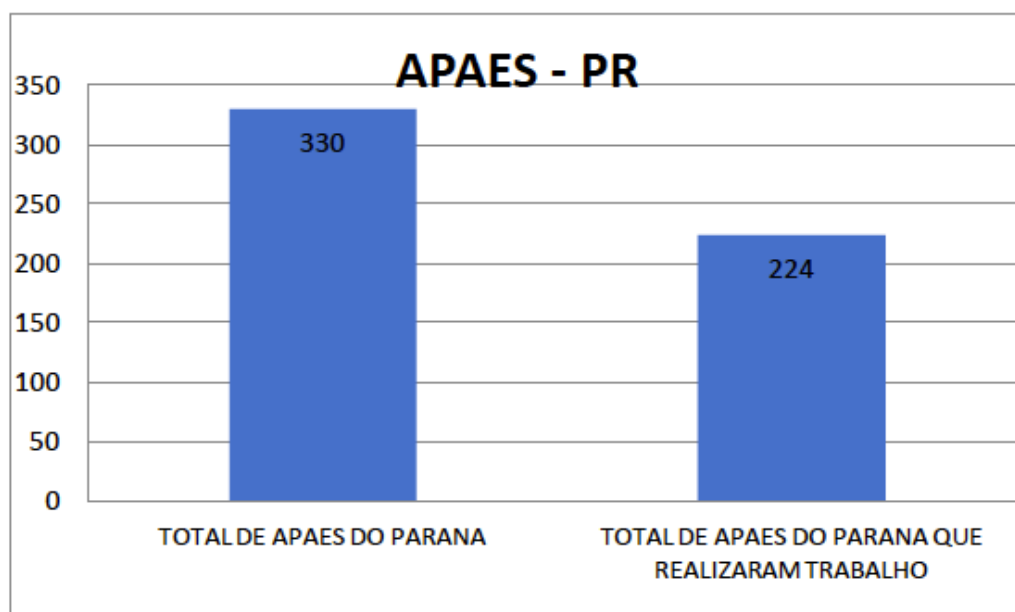
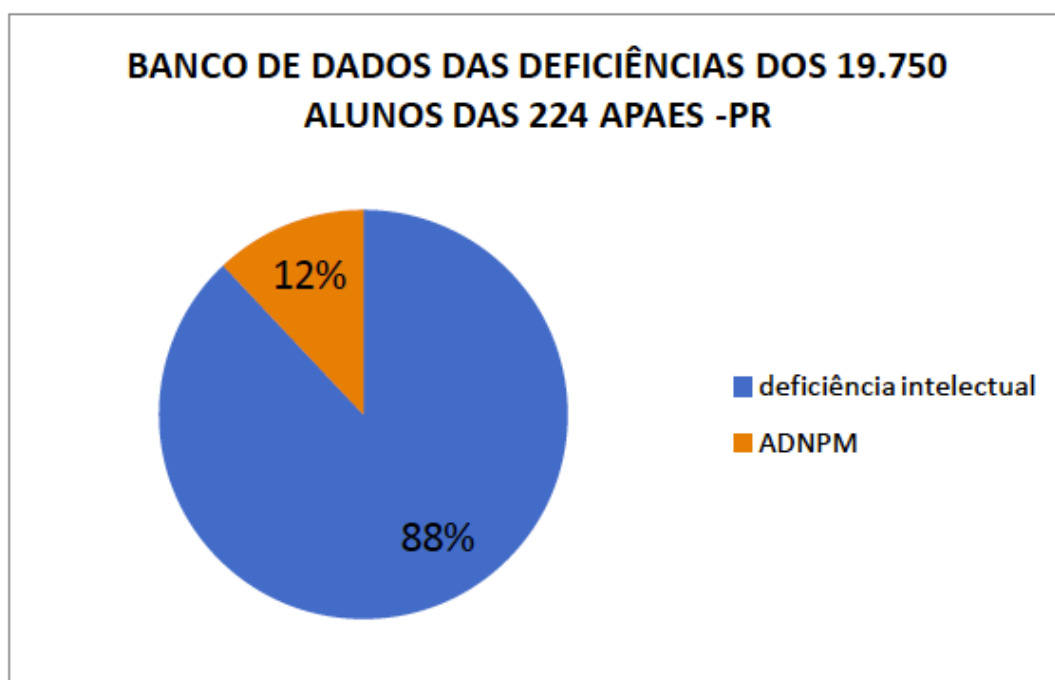


Gráfico 1

Fonte: elaborado pelo autor

Através dos dados obtidos do Banco de dados das deficiências nas 224 APAEs do Paraná que realizaram a pesquisa é possível notar que dentre os 19.750 alunos:

E no gráfico 2: 88% dos alunos matriculados nas APAEs do Paraná tem idade acima de 6 anos ou seja já possuem o diagnóstico de Deficiência Intelectual sendo este o requisito primordial para serem alunos, porém 12% apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor tendo idade abaixo de 6 anos, podendo estes continuarem ou não nas APAEs após a estimulação adequada.



Fonte: elaborado pelo autor

No gráfico 3: 40% dos alunos matriculados nas APAEs do Paraná tem deficiência física,

34% são cadeirantes, 6% tem deficiência visual, 13% tem baixa visão e 7 % tem deficiência auditiva além da Deficiência intelectual. Há portanto prevalência de deficiência física em associação com a deficiência intelectual.

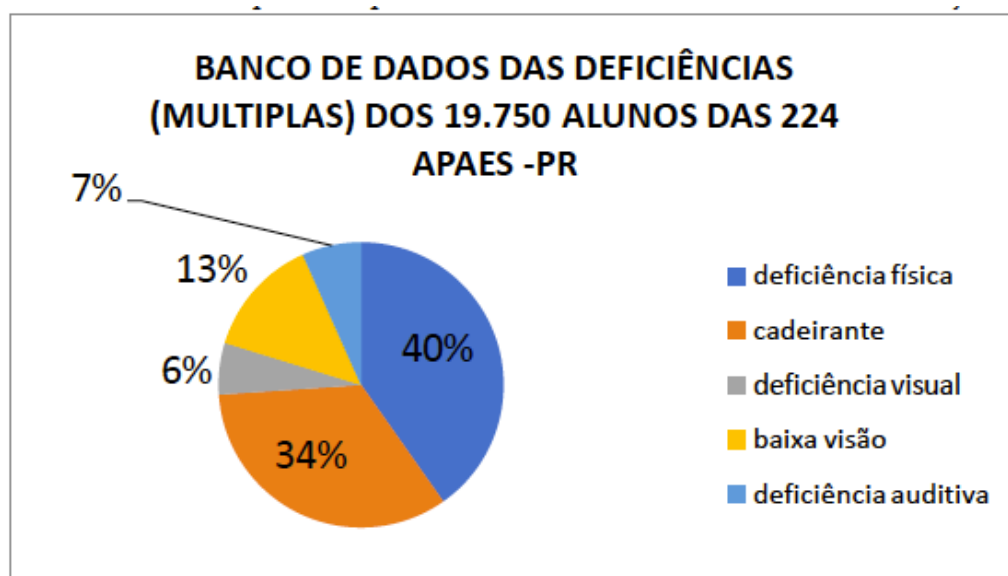
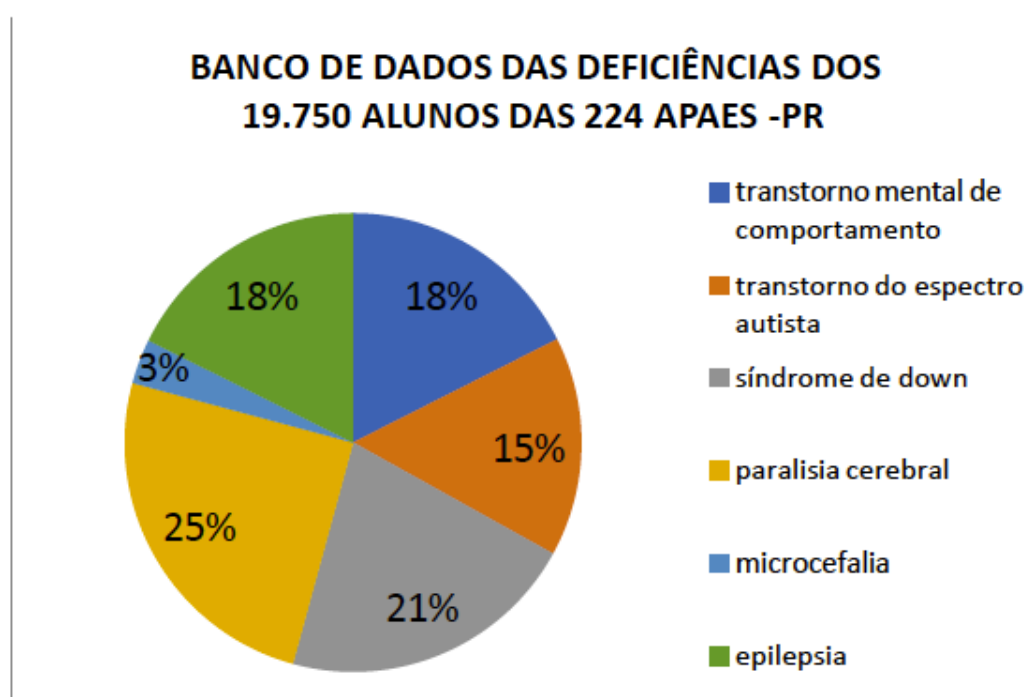


Gráfico 3

Fonte: elaborado pelo autor

No gráfico 4: 25% dos alunos matriculados nas APAEs do Paraná tem paralisia cerebral, 21% tem síndrome de down, 18% tem transtorno mental de comportamento, 18% tem epilepsia, 15% tem transtorno do espectro autista e 3% tem microcefalia, patologias essas em concorrência com a Deficiência Intelectual.



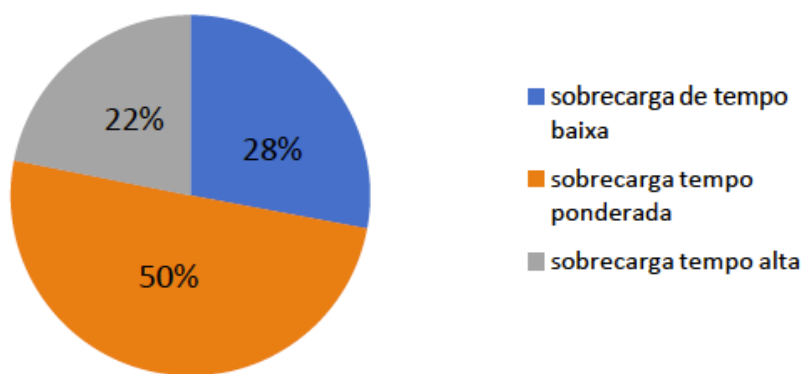
Fonte: elaborado pelo autor

Já a respeito da Sobrecarga dos cuidadores através dos dados obtidos nas 224 APAEs

do Paraná que realizaram a pesquisa é possível notar que dentre os 17.809 cuidadores entrevistados:

No gráfico 6: 50% dos cuidadores detém uma sobrecarga de tempo ponderada sendo que na maioria dos casos não tem com quem intercalar esse cuidado, ficando sujeito a assumir o papel do outro e anular sua própria vida, deixando de lado suas necessidades, gostos e anseios.

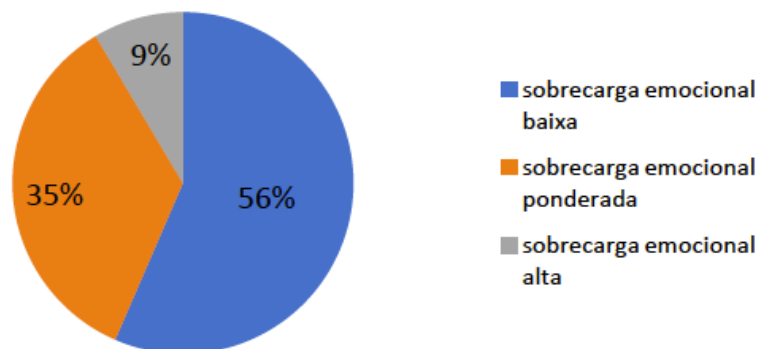
**SOBRECARGA DE TEMPO DOS 17.809 CUIDADORES
ENTREVISTADOS DAS 224 APAES - PR**



Fonte: elaborado pelo autor

No gráfico 7: 56% dos cuidadores apresentam uma sobrecarga emocional baixa e 35% ponderada demonstrando que existem picos entre as questões emocionais, no início do cuidado a mudança de rotina e as expectativas podem causar instabilidade emocional, sintomas de ansiedade, angústias e medos, porém com o passar do tempo de cuidado, a adaptação com a nova rotina faz com que os cuidadores se relacionem melhor com suas emoções.

**SOBRECARGA EMOCIONAL DOS 17.809
CUIDADORES ENTREVISTADOS DAS 224 APAES-PR**



Fonte: elaborado pelo autor

No gráfico 8: 50% dos cuidadores têm uma sobrecarga física baixa e 38% ponderada,

mostrando que os alunos que mais precisam de ajuda física são os totalmente dependentes já os demais conseguem realizar algumas atividades sem a necessidade de ajuda do cuidador.

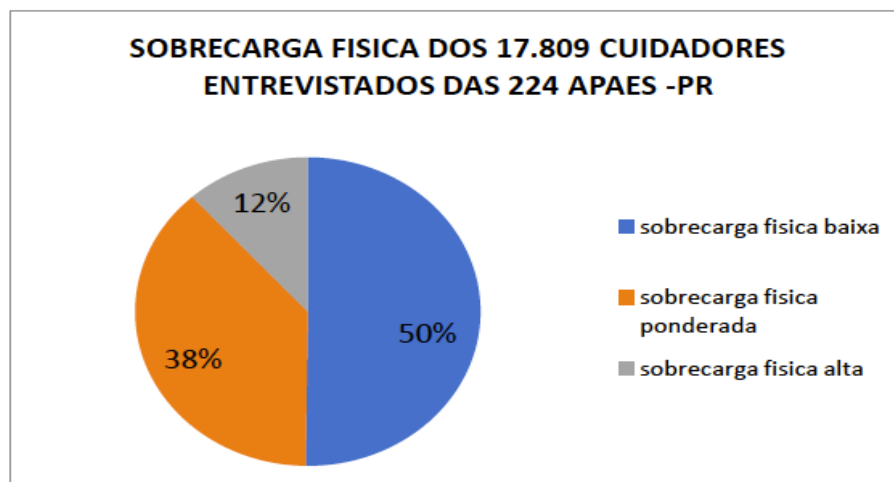


Gráfico 8

Fonte: elaborado pelo autor

CONCLUSÕES:

Este estudo possuiu limitações inerentes a um estudo de pesquisa em campo, uma vez que se restringiu a coleta e análise de dados por profissionais diferentes, em regiões e situações diferentes.

Dos resultados conclui-se que a maior parte dos nossos alunos tem associação de deficiência física e mental (40%), sendo as doenças mais comuns paralisia cerebral (25%), e Síndrome de Down (21%). Quanto a sobrecarga dos cuidadores 50% tem sobrecarga de tempo ponderada, 44% tem sobrecarga emocional ponderada a alta, sendo maior sobre os cuidadores no início dos cuidados. Sobrecarga física mostra-se ponderada ou alta em 50% dos casos, predominando em cuidadores dos alunos totalmente dependentes.

Conhecimento das patologias e doenças dos nossos alunos, e os fatores relevantes que estão relacionados com as sobrecargas dos cuidadores, são fundamentais para que a evolução motora e psíquica ocorra de maneira correta em nosso meio. Ações sobre as demandas emocionais dos cuidadores iniciais, sobrecarga física sobre os cuidadores de alunos totalmente dependentes e ações de integração dos cuidadores nas APAES devem ser propostas urgentes ao movimento Apaeano, bem como ao poder público nas esferas municipais, estaduais e federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDUCH, C. Grupos Operativos com Adolescentes. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Cadernos, juventude, saúde e desenvolvimento. v. 1 Brasília, DF, ago. v. 1. (1999).

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). Retardo mental: definição, classificação e sistema de apoio. 10.ed. [trad. Lopes, M. F.] Porto Alegre: Artmed,

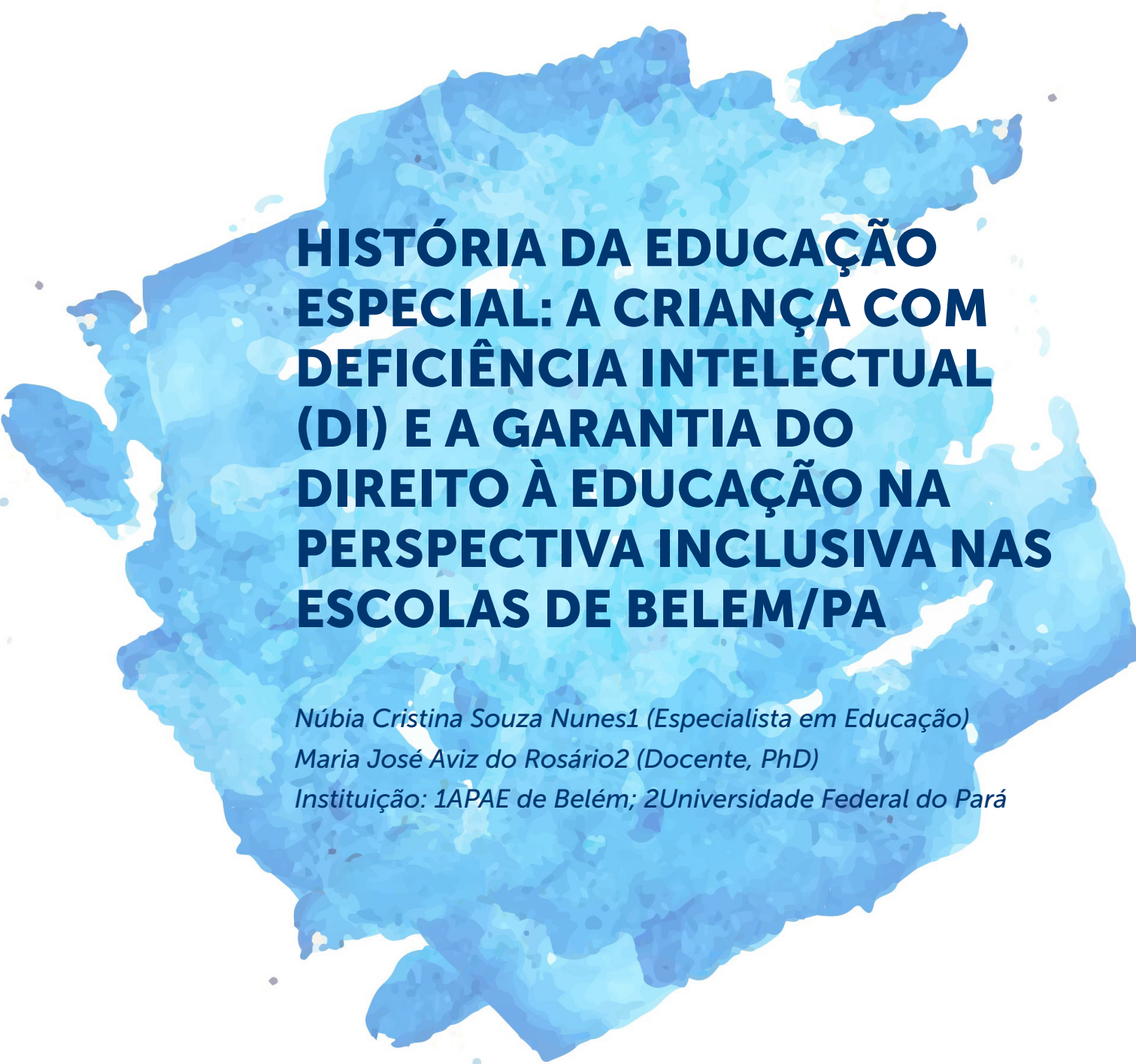
(2006). AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, (2013).

MENDONÇA, M. K. A.; Realidade dos cuidadores: assistência em domicílio aos portadores de câncer. 173f. [Dissertação] - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1998).

MORIMOTO, T., SCHREINER A. S., ASANO H.; Caregiver burden and health-related quality of life among Japanese stroke caregivers. Age Ageing, vol.32, pp.218-223, (2003).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação internacional de doenças e problemas de saúde relacionados. 10.ed. Genebra: OMS, (1993).

SCHWARTZMAN, J. S. Deficiência Mental. In: Miranda, M. C., Muszkat, M.; Mello, C. B.; Neuropsicologia do desenvolvimento: transtornos do neurodesenvolvimento. Rio de Janeiro: Rubio, (2013).



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE BELEM/PA

Núbia Cristina Souza Nunes¹ (Especialista em Educação)

Maria José Aviz do Rosário² (Docente, PhD)

Instituição: 1APAE de Belém; 2Universidade Federal do Pará

RESUMO

O estudo aborda o direito à educação inclusiva da criança com DI, tendo como objetivo investigar se direito à educação dessa criança tem sido garantido na escola, embasados em Mazzotta (2011), Freire (1996) e alguns dispositivos legais. Os caminhos metodológicos foram a abordagem qualitativa de cunho documental desenvolvida por meio da análise de documentos que disponibilizaram informações sobre a inclusão escolar. Os resultados mostraram a violação do direito à educação das crianças com DI.

SUMMARY

The study deals with the right to inclusive education of children with Di, aiming to investigate if the right to education of the child has been guaranteed at school, based on Mazzotta (2011), Freire (1996) and some legal provisions. The methodological paths were the qualitative approach of documentary nature developed through the analysis of documents which provided information about the school inclusion. The results showed the violation of the right to education of children with DI.

Keywords: History of special education. Rights. Rights of children with Intellectual Deficiency.

INTRODUÇÃO

Considerando a educação primordial para o desenvolvimento da criança com deficiência e por sabermos que a história da educação das pessoas com deficiência com muitos entraves, nos motivando a desenvolver esse trabalho. Nossa inquietação originou-se nas atuação como educadora na Apae de Belém que funciona como Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado a pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Nosso objetivo, é investigar se o direito à educação na perspectiva inclusiva tem sido garantido nas escolas regulares as crianças com DI. Nossa preocupação é responder: O direito à educação na perspectiva inclusiva tem sido garantido as crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares de Belém/Pa?

A pesquisa tem como caminhos metodológicos abordagem qualitativa que de acordo com Cicourel (apud CHIZZOTTI, 2008, p.53), "[...] afirma a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, ao declarar-se comprometida com a prática, com a emancipação humana e a transformação social e de cunho documental que para Caulley (apud LÜDKE e ANDRE, 1986. p.38) "a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse"

1.HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:DO ABANDONO À INSTITUCIONALIZAÇÃO.

A história das pessoas com deficiências foi marcada pela falta de humanidade desde a Antiguidade, quando nasciam crianças com deficiência física ou mental eram eliminadas da sociedade. O abandono desses indivíduos era prática rotineira na Grécia antiga. As crianças que nasciam fora do padrão de normalidade concebida pela sociedade da época, eram abandonadas e conseqüentemente desprovidas de cuidados vindo a óbito.

De acordo com Silva (2010, p.15) na Roma antiga.

Os bebês do sexo feminino ou com alguma deformação eram colocados aos pés do pai, para que ele decidisse se a criança deveria continuar viva ou morrer. Quando o pai julgava que aquela criança não seria um adulto saudável e que, conseqüentemente, não poderia lhe trazer orgulho no futuro, ele fazia um sinal e o bebê era abandonado para que morresse devido por falta de alimentos, proteção e cuidados básicos.

Diante desses registros compreendemos que se tratavam de "infanticídios" que chegando na Idade Média, o número de abandonos, decresce pois tais atos foram condenados pela igreja, o homem passou a ser visto como criatura divina e gradativamente a mentalidade das pessoas se modificam. Na Era cristã, esses sujeitos foram alvos de caridade, sendo acolhidos em conventos, igrejas e outros e as pessoas com deficiência passaram a ser culpabilizadas pela própria condição de deficiência, sendo vistos como motivo de pecados.

Mazzotta (2011), afirmou que Jean Itard iniciou o atendimento educacional com um menino de cinco anos "o selvagem de Aveyron", comprovando a educabilidade da pessoa com deficiência mental. A educadora e médica Maria Montessori que contribuiu grandemente para a educação especial utilizando materiais didáticos que incluem outros blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Partindo desse pressuposto, a educação para as pessoas com deficiência começa a despontar e a ganhar visibilidade no cenário acadêmico suscitando diversos estudos nessa temática.

De acordo com Minetto (2010), no século XVII as pessoas com deficiências, sobretudo aqueles com deficiência mental, foram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições. No que concerne à educação especial no Brasil teve início somente no final do século XVIII e início do século XIX quando surgiram as instituições especializadas para pessoas com deficiência. Em consonância com essas mudanças, surge em 1857 a primeira instituição especializada - Imperial Instituto de Surdos-Mudos, com classes especiais focando a alfabetização.

No Brasil a partir de 1970 esses indivíduos começaram a ter acesso à escola regular, isto é, inicia a fase da Integração escolar. Entretanto esse paradigma apregoava que o aluno deveria adaptar-se ao contexto escolar sem causar transtornos. Minetto (2010, p. 35) quando mostra-se contrária a concepção integracionista:

Uma pedagogia centralizada na criança parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Na integração o aluno com deficiência era o responsável pela sua educação, quando a escola se exime de sua função como instituição formadora.

2. A LEGITIMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Sabemos que o processo educativo foi modificando no decorrer do tempo, Silva (2010) afirma que o direito à educação da pessoa com deficiência, estava implicitamente na Constituição do Brasil de 1824, entretanto o direito foi legitimado na Carta Magna de 1988, no Art. 205 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]". Podemos inferir que a história da educação da pessoa com deficiência foi sendo construída lenta-

mente na sociedade.

Após o período de Integração, surge um novo paradigma, o movimento da inclusão começando por volta de 1985, ganhando espaço na década de 1990, ano em que surge a Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Dentre as leis de relevância nesse processo destacamos, a Declaração de Salamanca em 1994, que foi um marco para a educação desses sujeitos. Propiciou uma disseminação maior no processo de inclusão. Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com capítulo específico para a educação especial. Art. 58. A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo as deficiências (física, auditiva, visual, mental e múltipla) e os critérios para a identificação.

3.A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA COMO GARANTIA DE DIREITO.

A escola desenvolve papel essencial para a criança com DI, Montessori (apud ANTUNES, 2013.P.173) considera que "Educar significa favorecer o desenvolvimento e a liberdade, e a infância é um período de rica aprendizagem e com interesses específicos". Dessa forma, tanto a instituição escolar, como o corpo docente devem atentar para a educação das crianças com DI.

De um quantitativo de 113 alunos inseridos nas escolares e que recebem Atendimento Educacional Especializado na APAE-Belém, trazemos o resultado de vinte relatórios que mostram a avaliação da inclusão, na concepção das famílias desses educandos (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade e Percentual de escolas dos alunos matriculados na inclusão.

<i>Instituições de Ensino</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
<i>Escolas Públicas</i>	<i>18</i>	<i>90,00</i>
<i>Escolas Particulares</i>	<i>2</i>	<i>10,00</i>
<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100,00</i>

Fonte: Relatório do Setor de Apoio à Inclusão- APAE de Belém/Pa – 2014

A Tabela 2 mostra a avaliação das famílias à inclusão escolar de suas crianças.

Tabela 2 – Quantidade de Famílias e Notas atribuídas para a Inclusão Escolar.

<i>Quantidade de Pais e/ou Responsáveis</i>	<i>Notas atribuídas</i>
<i>2</i>	<i>0</i>
<i>1</i>	<i>2,0</i>
<i>5</i>	<i>5,0</i>
<i>5</i>	<i>6,0</i>
<i>2</i>	<i>7,0</i>
<i>2</i>	<i>8,0</i>
<i>3</i>	<i>10,0</i>
<i>TOTAL: 20</i>	

Fonte: Relatório do Setor de Apoio à Inclusão- APAE de Belém/Pa – 2014

A Tabela 2 mostra o quantitativo de Pais e/ou Responsáveis e as notas atribuídas à Inclusão Escolar, podemos inferir que entre os vinte pais, cinco pessoas atribuíram nota 5,0(cinco) e outro grupo de cinco responsáveis, avaliaram com a inclusão escolar com nota 6,0(seis). Comprovando pelos resultados o número maior de insatisfação, sinalizando em nossa concepção que os serviços educacionais oferecidos a esses alunos necessitam ser repensados, no sentido de propiciar a garantia do direito à educação tão propalado, entretanto pouco materializado nas instituições de ensino.

O estudo comprova que as leis em voga que garantem o direito à educação das pessoas com deficiência, mormente as crianças com deficiência intelectual não estão sendo "respeitadas". Diante do exposto podemos inferir a colocação de Drago (2013, p.21)

Entender que a inclusão é uma barreira que precisa ser transposta, que métodos e técnicas de ensino precisam ser revistos e que o ensino coletivo pode ser um caminho interessante para o sucesso da inclusão são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoadado pela legislação e passe a ser parte do dia a dia escolar e social das pessoas que hoje ainda estão fora da escola, ou, estão na escola, mas ainda não fazem parte dela como sujeitos ativos, como consta nos estudos acerca da educação especial.

Nesse sentido, podemos pontuar a inclusão como barreira que necessita ser transposta, uma vez que fazemos parte de uma sociedade excludente, preconceituosa e que distancia as pessoas com deficiência de seu direito à educação, quando não acreditam em seu potencial e rotulando-os de incapazes.

Podemos observar que a educação como direito de todos tão divulgado na sociedade não é legitimada de fato na vida dos cidadãos brasileiros, sobretudo da criança com deficiência, pois a realidade inclusiva nas escolas de Belém está muito aquém daquilo que apregoa a legislação, ou seja os relatórios constataam a violação desse direito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 7ed. , RJ:Vozes ,2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: maio, 2014.

530

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abril.2014.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas sociais. 2ªed. RJ: Vozes, 2008.

DRAGO, Rogério. Síndrome: Conhecer, planejar e incluir, 2ª Ed.Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49ª ed. São PAULO: Cortez,1997.

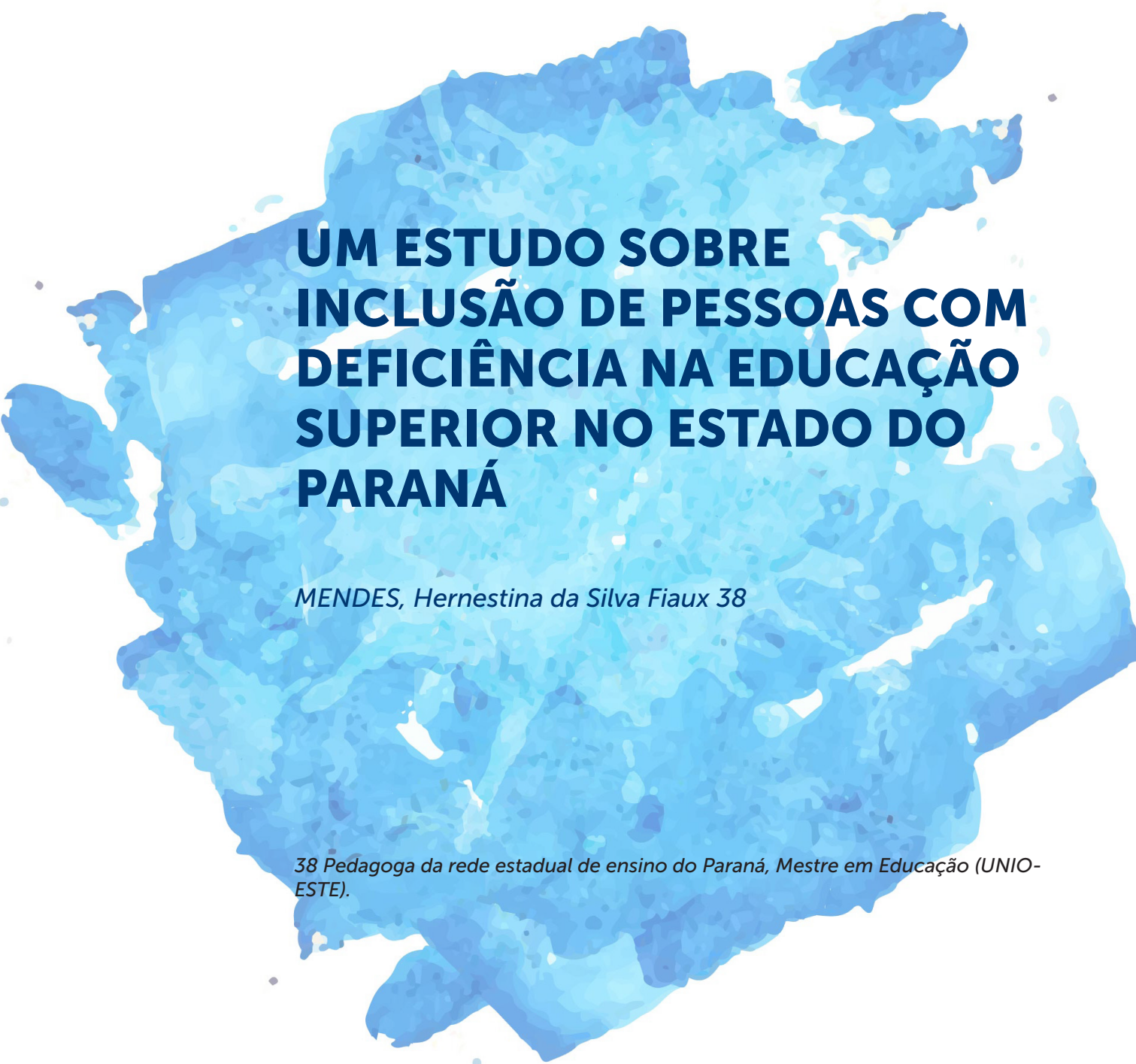
FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim, ET ALL. Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais. Curitiba: IESDE, Brasil S.A, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. RJ: Vozes, 2010.



UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux 38

38 Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná, Mestre em Educação (UNIO-ESTE).

Resumo

O estudo sobre inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior realizado em Umuarama, Paraná (2008 a 2014), com pesquisa qualitativa e analítica, revela unidades de significados: dificuldades e desafios para as pessoas com deficiência; situações de preconceito; aspectos da acessibilidade e participação da família. Análise dos dados aponta dificuldades na permanência dos estudantes. A compreensão de professores e de amigos são condições para conclusão do curso.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Pessoas com deficiência.

Abstract

The study on inclusion of students with disabilities in higher education held in Umuarama, Paraná (2008 to 2014), in qualitative research and analytical, reveals meanings units: difficulties and challenges of persons with disabilities; situations of prejudice; aspects of accessibility and participation in the family. Analysis of the data points difficulties in the permanence of students. The understanding of teachers and friends are conditions for completion of the course.

Key words: Inclusion. Higher Education. Disabled People.

Resumen

El estudio sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior celebrada en Umuarama, Paraná (2008-2014), en la investigación cualitativa y analítica, revela unidades de significados: dificultades y desafíos de las personas con discapacidad; situaciones de perjuicio; aspectos de la accesibilidad y la participación de la familia. Análisis de los datos señala dificultades en la permanencia de los estudiantes. La comprensión de los profesores y amigos es condiciones para la terminación del curso.

Palabras clave: Inclusión. Educación Superior. Personas con discapacidad.

Introdução

O processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência é recente e vem sendo apresentado em debates educacionais, tanto em relação às políticas de atendimentos às suas necessidades, como no diálogo dos educadores em relação a tais necessidades em sala de aula. O percentual de matrículas é baixo na Educação Superior. Essas pessoas apresentam um quadro histórico de exclusão educacional, sendo que muitas durante um longo período foram estigmatizadas e restringidas a práticas segregativas.

A pesquisa focaliza a análise de questões de acesso, permanência e aprendizagem, fazendo um recorte da Educação Superior entre 2008 e 2014, em Umuarama, Paraná. O interesse pelo tema surge da trajetória na educação especial e por ser assunto desafiador. No decorrer desse percurso, o contato com pessoas com deficiência conduziu a buscas teóricas para suprir necessidades de compreensão implicadas na atuação em educação especial.

Nas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas no Brasil, há exigência

legal de implantação de núcleos de acessibilidade para apoio e acompanhamento no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência e suporte aos professores em relação às adequações curriculares (BRASIL, 2003). Todavia, os núcleos não têm sido eficientes quanto à demanda, conforme visto neste estudo.

Discussão da educação inclusiva

Atualmente, encontra-se a ampliação do acesso na Educação Superior, sendo um dos grandes desafios a acessibilidade e a garantia de ensino de qualidade que assegure permanência.

Há que considerar que uma universidade na perspectiva inclusiva não surge de um momento para outro, tende a se desenvolver em processos de mudanças, que visam à desconstrução de conceitos, preconceitos, eliminação de barreiras, de concepções segregadoras e excludentes cristalizadas na sociedade. Para Moreira (2004, p. 36), "até 1990, as políticas referentes à educação especial estiveram voltadas para a garantia de atendimento, não necessariamente educacional, com tendência ao assistencialismo e à perspectiva terapêutica".

Considerando o que rege o artigo 24 da Convenção da ONU, o direito da pessoa com deficiência à educação reforça a ideia de que "[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2006). Esse princípio fundamenta a construção de um novo marco legal, político e pedagógico da educação especial.

Nesse sentido, as políticas inclusivas afirmam que o desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de reestruturar políticas e estratégias educativas, criar oportunidades efetivas de acesso às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e garantir condições indispensáveis para manterem-se na escola e aprenderem (BRASIL, 2008; PARANÁ, 2009).

Inúmeras IES realizam ações importantes para a efetivação do acesso do estudante com deficiência, com oferta de bancas especiais, intérpretes de Libras, leitores, provas ampliadas e outros recursos. Consideramos que, quanto ao acesso, as universidades têm possibilitado os recursos necessários, o que não ocorre na permanência. Nesta direção, Rodrigues (2011, p. 66) alerta que às IES cabe promover debate sobre o tema e qualificar profissionais da educação para a docência com vistas ao atendimento educacional dos sujeitos com ou sem deficiência. Segundo depoimentos dos participantes da pesquisa, os professores não se sentem preparados para atender esse público. Percebemos que os cursos universitários não estão atentos a isso e a maioria dos currículos não ofertam disciplinas de educação especial.

Deparamo-nos, no estudo, com números inexpressivos de matrículas de pessoas com deficiência das IES na região de Umuarama. Os dados do censo escolar MEC/INEP 2009 revelam um acréscimo no percentual de alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular na Educação Básica. Percebemos que, em 2002, esse número era de 28%, enquanto em 2009 passou para 56%. Na Educação Superior, esses alunos estão chegando em número reduzido comparado à Educação Básica.

Considerações sobre os relatos dos acadêmicos

Há muitos desafios para a concretização da inclusão nas IES. Com relação ao desempenho nas atividades acadêmicas, o ritmo dos estudantes não é respeitado. A Lei nº 10.098/2000 e sua regulamentação não são cumpridas e muitos estudantes precisam cobrar os recursos de acessibilidade na justiça (Brasil, 2000; 2004).

Em relação aos estudantes surdos, as condições nas Universidades poderiam ser diferentes se fossem consideradas suas diferenças linguísticas e suas necessidades específicas de aprendizagem. A desinformação nas Universidades causa desconforto entre professores e estudantes, impossibilitando a aprendizagem.

Encaminhar os estudantes com deficiência para um profissional especializado tem sido a prática: quando o estudante tem intérprete, transfere-se a responsabilidades de aprendizagem para ele. Outra situação enfrentada por estudantes surdos é a dúvida de professores sobre sua limitação. Por alguns se comunicarem oralmente, são obrigados a repetir que, apesar de terem alguma linguagem oral, não ouvem. Conforme Fernandes (2008, p. 03), estamos diante de uma pseudo inclusão que torna invisível a situação bilíngue dos surdos e produz diferenças de cidadania na sociedade, sinalizadas pelo fracasso escolar dos estudantes surdos na educação básica, revelado por altos índices de repetência e evasão, pela quase inexistência de estudantes surdos que chegam a IES e ao trabalho.

Os resultados da pesquisa confirmam que poucos estudantes surdos estão procurando a Educação Superior. Em 2014, segundo relato da estudante, por várias vezes desejou abandonar o curso; persistiu até o final por determinação pessoal em superar os obstáculos, por almejar formação acadêmica e atividade profissional.

Esses dados reafirmam que o tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores, assim como o relacionamento em sala de aula, podem ser os principais condicionantes que colocam estudantes surdos em desvantagem de aprendizagem.

Quanto às pessoas com deficiência visual e cegueira, ressaltamos que é preciso considerar um conjunto de fatores que incidem sobre a aprendizagem, a personalidade, o desempenho de tarefas corriqueiras, tais como a modificação de recursos pedagógicos e dos instrumentos de avaliação adequados às suas condições visuais.

Um dos estudantes cego entrevistado não conseguiu prosseguir os estudos no 4º ano de graduação pela dificuldade de acesso aos conteúdos digitalizados por via e-mail, sendo ação simples que não exige conhecimentos específicos da deficiência. Segundo o MEC/SEESP (2002), "é preciso uma organização escolar que incorpore em seus objetivos e conteúdos básicos, o conhecimentos sobre a cegueira e o cego", ou seja, saber os recursos necessários que o estudante cego ou com baixa visão necessitam para aprendizagem. Como apresentam Sierra e Sierra (2012), ensinar pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão "[...] antes de tudo é compreender como se dá a aquisição de conhecimento por eles, compreender quais fatores influenciam seu aprendizado."

O modo como o professor se coloca em relação ao estudante com deficiência pode fazer uma grande diferença em relação à dinâmica de sala, podendo levar estudantes e professores a ampliarem relações concretas de interação.

Considerações finais

Os dados do estudo mostram que os números de matrículas de estudantes com defici-

ência são baixos, considerando a demanda dos que concluem o ensino médio, e o maior fluxo de matrículas está nas IES privadas.

É preciso considerar que as mudanças não ocorrem de forma imediata e o discurso proferido nem sempre se consolida; é preciso analisar as medidas que são fornecidas, as condições necessárias para que essas pessoas realmente contem com um sistema educacional que colabore e forneça possibilidades para uma prática educacional inclusiva.

Os participantes da pesquisa confirmam que pessoas que trabalham nos cursos universitários não estão atentas às especificidades de atendimentos educacionais para esses sujeitos. Diante disso, podemos considerar que o despreparo dos profissionais da Educação Superior pode estar contribuindo para as dificuldades de acessibilidade e aprendizagem desses estudantes, uma vez que dos dez acadêmicos pesquisados, dois desistiram, quatro concluíram a graduação e os outros quatro ainda estão cursando.

Os professores na Educação Superior quando se deparam com os estudantes com deficiência na sala de aula passam por uma situação desafiadora. Segundo os entrevistados, os professores desconhecem as especificidades das deficiências e não sabem como adequar os encaminhamentos metodológicos. Segundo Rossetto (2009), deve-se ampliar a discussão acerca das condições de acesso e permanência desses estudantes na Educação Superior para a questão da formação docente.

Destacamos que na pesquisa surgiram unidades de significados atribuídas à família, especialmente quanto ao processo de ensino e aprendizagem, à acessibilidade e às situações de preconceito. Embora pareça ser dispensável, o estudo revela a presença do acompanhamento da família como decisiva para o sucesso em muitos casos.

As conquistas constatadas são decorrentes de lutas das pessoas com deficiência, famílias, movimentos sociais, implantação de legislações sobre a inclusão, apesar de persistirem dificuldades e atitudes preconceituosas.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. 2008.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. MEC. SEESP. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes visuais. Formação de Professor. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. MEC. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 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, e dá outras providências.

_____. Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência. Brasília, 2006.

_____. MEC. INEP. Censo da Educação Superior 2009. Disponível em: www.mec.gov.br.

br-seesp. Acesso em: 15 mar. 2014.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

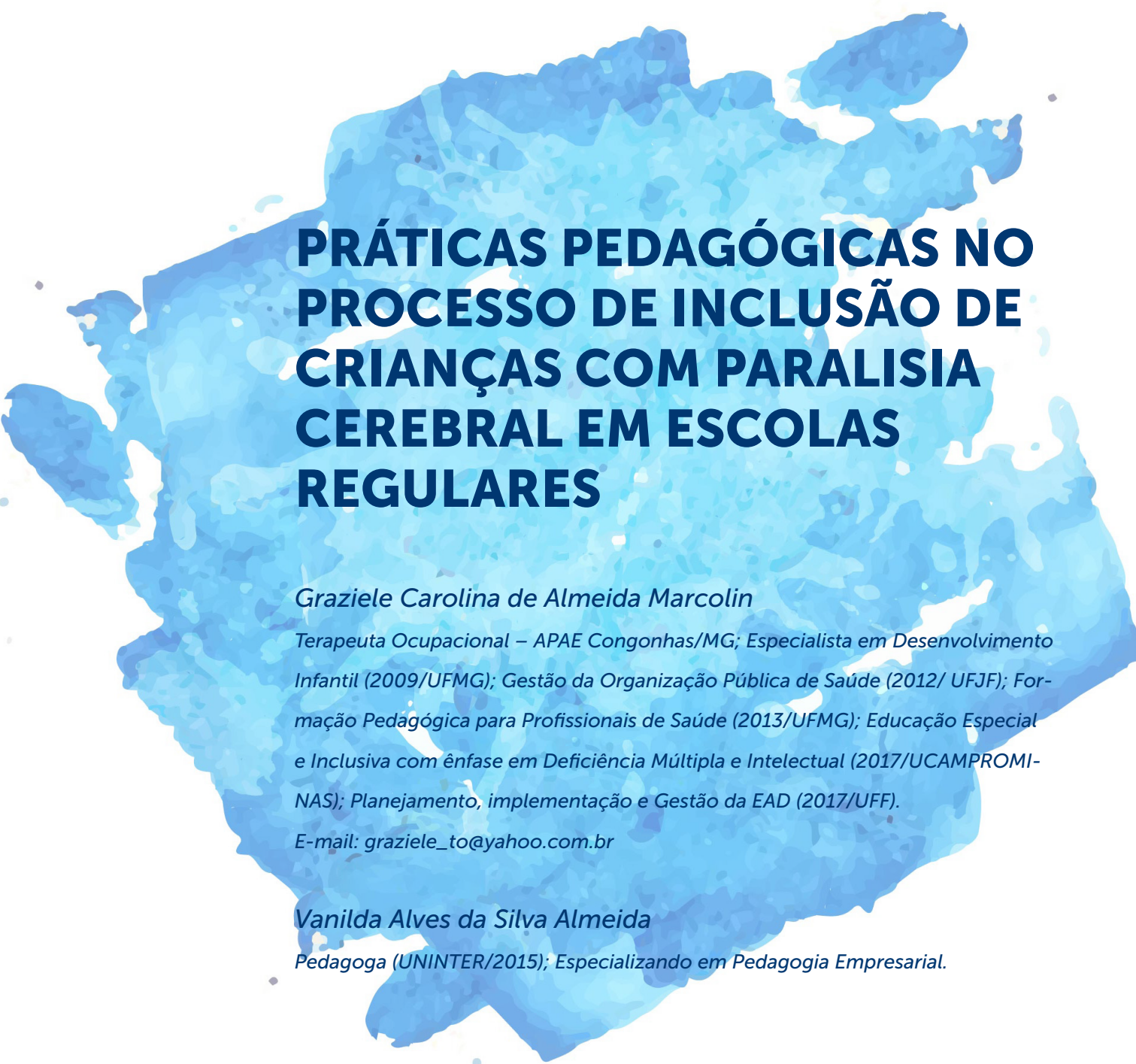
MOREIRA, L. C. Universidade e estudantes com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 2004.

PARANÁ. SEED. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Curitiba, 2009.

RODRIGUES, M. O desafio da inclusão escolar das pessoas com deficiência: reflexões da educação superior básica. In: SOUZA, A. M. de L. e RODRIGUES, M. (orgs). Educação Superior: outros olhares. Curitiba: CRV, 2011.

ROSSETTO, E. Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados. Tese (Doutorado) UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SIERRA, M. A. B. e SIERRA, D. B. O Atendimento Educacional Especializado: para alunos com deficiência visual: cegueira e baixa visão. . In: MORI, N. N. R; JACOBSEN, C. C. (orgs). Atendimento educacional especializado no contexto da Educação Básica. Maringá: Eduem, 2012.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS REGULARES

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF).

E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Vanilda Alves da Silva Almeida

Pedagoga (UNINTER/2015); Especializando em Pedagogia Empresarial.

RESUMO

O processo de inclusão é uma realidade no contexto das escolas regulares na atualidade. Contudo, a inserção de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares ainda é um desafio, fazendo-se necessário o conhecimento de algumas demandas específicas da criança. Na paralisia cerebral (PC) não é diferente. O professor tem buscado capacitações e integração de estratégias que melhor orientem e oportunizem a inclusão desta clientela no contexto da escola regular. Dessa forma, o presente estudo apresenta como objetivo geral identificar práticas pedagógicas realizadas pelo pedagogo que podem contribuir para o processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral no contexto escolar regular. Dos objetivos específicos, busca-se: conceituar e explicar acerca da PC e sua classificação; analisar como ocorre o processo de inclusão nas escolas regulares; identificar possíveis barreiras que interferem no processo de inclusão da criança PC nas escolas regulares; identificar práticas pedagógicas que podem contribuir para o processo de inclusão desse grupo nas escolas regulares. Trata-se de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, onde os materiais foram buscados nas bases de dados Lilacs, Scielo e Medline, sendo que os mesmos deveriam estar publicados somente na última década. O idioma foi limitado ao português e inglês. Os resultados demonstram que a inclusão de pessoas especiais ainda traz consigo grandes barreiras e que a PC é uma deficiência que ainda requer muito cuidado, atenção e estratégias diferenciadas dos professores.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas Pedagógicas. Paralisia Cerebral.

INTRODUÇÃO

Como é de conhecimento, hoje em dia, a educação inclusiva busca integrar as Pessoas com Deficiência (PCD) na sociedade. No contexto escolar isso não ocorre de maneira diferente, uma vez que hoje é Lei que as crianças sejam matriculadas nas escolas regulares, baseando-se no princípio da educação para todos (LEÃO et al., 2006; LEÃO, 2004; ALMEIDA et al., 2011).

A escola é vista atualmente como um dos meios mais eficazes no processo de transformação da realidade da exclusão social que PCD padecem. Por este fato, a fim de se construir uma sociedade mais justa e igualitária, faz-se necessária a criação de estratégias que oportunizem a inserção e efetiva inclusão de crianças PC nas escolas da rede regular de ensino (ALMEIDA et al., 2011).

Nesse cenário inclusivista, conforme ressaltam Almeida et al. (2011), a escola deve ser vista como um espaço propício e aberto a transformações, aprendendo a lidar com as diferenças, sejam elas de ordem racial, econômica, cultural, de necessidades especiais, dentre outras. Além disso, é a escola que auxilia a aceitação das diferenças na sociedade, formando o indivíduo com conceitos comuns e de respeito à diversidade.

Pensando nisso, o presente estudo justifica-se pela existência de práticas pedagógicas que podem influenciar e contribuir para o processo de inclusão de crianças com PC na escola regular, fazendo-se necessária a análise e verificação de tais estratégias para o benefício do efetivo processo de inclusão desta clientela.

Dessa forma, pensando na aceitação das diferentes formas de integração da PCD, o presente estudo optou pelo segmento, dentro das deficiências, no processo de inclusão

da criança com PC na escola da rede regular de ensino, por se tratar de uma deficiência mais complexa, que muito assusta os professores no que tange ao seu processo de inclusão e participação social.

Diante desse pressuposto, a presente pesquisa embasa-se a partir da seguinte problemática: "Como as práticas pedagógicas podem contribuir e influenciar no processo de inclusão de crianças com PC nas escolas da rede regular de ensino?".

Logo, acredita-se que a partir da análise de tais estratégias, apresentadas empiricamente por categorias temáticas no presente estudo, terá sua problemática respondida e melhor orientada, contribuindo para a formulação de práticas pedagógicas emancipadoras que auxiliarão efetivamente no processo de inclusão.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Afonso (2012); Almeida (2012); Almeida et al. (2011); Ávila (2005); Brasil (2006); Ferraz, Araújo e Carreiro (2010); Ferreira (2007); Gomes e Barbosa (2006); Gouveia (2011); Heidrich e Santarosa (2012); Hoffmann, Tafner e Fischer (2004); Leão et al. (2006); Martins e Leitão (2012); Melo e Martins (2007); Mendes (2006); Oliveira e Rodrigues (2010); Pinto (2005); Silva e Mazzota (2009); Unesco (2014).

OBJETIVOS

Identificar práticas pedagógicas realizadas pelo pedagogo que podem contribuir para o processo de inclusão de crianças com PC no contexto escolar regular.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se trata de uma revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, que busca compreender e identificar quais práticas pedagógicas podem auxiliar no processo de inclusão de crianças com PC em escolas da rede regular de ensino.

Para participação no estudo, foram selecionados livros, artigos, teses, monografias e dissertações que melhor se adequassem ao assunto proposto. Além disso, para inserção na pesquisa, os materiais deveriam se adequar aos seguintes critérios de inclusão: Apresentar-se nos idiomas português e inglês; restringir sua publicação na última década; ser condizente ao estudo e pertinente as palavras-chaves e descritores selecionados. Os trabalhos científicos que não se encontravam condizentes aos critérios foram excluídos.

Dos livros utilizados, estes deveriam constar em bibliotecas virtuais e/ou estarem ao alcance do autor do presente estudo. Já os artigos, teses, monografias e dissertações deveriam se encontrar publicados nas bases de dados Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LiLACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) ou ainda em sites de faculdades devidamente sinalizadas.

Os descritos selecionados e palavras-chave selecionados foram "Inclusão", "Paralisia Cerebral", "Escolas Regulares", "Pedagogia", "Práticas Pedagógicas", utilizadas em português e inglês nas bases de dados, de maneira singular ou combinada.

A seleção resultou em 253 artigos, sendo 123 destes excluídos devido a não pertinência no assunto – isso se deu após a leitura dos títulos e resumos. O critério idioma e ano de publicação excluíram um montante de mais 98 artigos, pois não se adequavam ao as-

sunto proposto, não se encontravam disponíveis na íntegra ou encontravam-se repetidos nas bases de dados. Logo, destes artigos, após leitura na íntegra, mais 13 foram excluídos, totalizando para integração na amostra 19 materiais. Mais 2 artigos foram usados na pesquisa a fim de nortear a conceituação da metodologia utilizada – nesse caso, a revisão bibliográfica. Logo, totalizou-se um número de 21 estudos inseridos na presente pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Processo de inclusão de pessoas especiais na escola regular

O processo histórico da inclusão mostra que as pessoas com necessidades especiais enfrentaram muitas dificuldades e estigmas em seus meios sociais, familiares e escolares. A inclusão dessa clientela de maneira justa e sem preconceitos tem sido discurso recente, auxiliando na integração e participação dessas pessoas em seus diferentes meios de desempenho (BRASIL, 2006; UNESCO, 2014).

Para Ávila (2005) novos desafios e novas barreiras têm sido transpostas a fim de melhor atender a demandas das pessoas especiais. Nesse contexto, a escola inclusiva deve ser vista de maneira diferenciada, notada como uma questão de direitos humanos a essas pessoas.

Almeida (2012, p.36) salienta que “a escola é desafiada a se adequar e a promover oportunidades igualitárias para a diversidade de alunos com necessidades especiais que chega à educação”. Pensando nisso, vê-se que a inclusão pode propiciar as pessoas com necessidades especiais qualidade na educação de todos esses alunos.

O autor ainda afirma que, como toda pessoa tem direito a um estudo de qualidade, as escolas devem se adaptar os aspectos pedagógicos às demandas mais peculiares de sua clientela. Na escola, não deve-se haver razão para nenhum tipo de isolamento da pessoa com necessidade especial e sim haver sua integração e efetiva inclusão ao meio (ALMEIDA, 2012).

Nas palavras de Ferraz, Araújo e Carreiro (2010, p.401):

A inclusão escolar não se resume na mera inserção física desses alunos na escola ou na garantia de sua matrícula numa turma regular, pela força da lei. A escola precisa ser um espaço de efetiva convivência e um ambiente onde eles aprendam os conhecimentos valorizados pela sociedade para as pessoas de sua faixa etária, onde avancem na aprendizagem, sendo ensinados de acordo com as suas condições específicas de aprendizagem e de desenvolvimento.

No entanto, o que se vê ainda na atualidade é uma inclusão repleta de barreiras e desafios que tem interferido na inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular. Por este fato, tais elementos são indispensáveis de ser conhecidos, assim como estratégias devem ser lançadas a fim de melhor adequar o atendimento das demandas mais peculiares das pessoas especiais (MELO; MARTINS, 2007).

Além disso, embora exista um discurso favorável, a inclusão da pessoa especial no âmbito escolar, bem como no meio social, vem acontecendo gradativamente mesmo diante das dificuldades, buscando-se superar toda história envolta ao isolamento e distinção que outrora regia a participação da pessoa especial em seus diversos contextos de desempe-

nho.

Paralisia cerebral: conceitos e paradigmas da deficiência

A Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, definiu como Paralisia cerebral (PC), como uma perturbação que envolve o descontrolo da postura e movimento, resultando em anormalias ou lesões não progressivas que atingem o cérebro (AFONSO, 2012).

Para o autor, ao citar o predito por Bobath no ano de 1979, definiu a PC como um resultado de uma lesão ou de um mau desenvolvimento do cérebro, de carácter não progressivo, que pode advir da nascença ou ser adquirido por lesão específica.

Conforme analisa Hoffmann, Tafner e Ficher (2004, p.8):

O termo paralisia cerebral emprega-se geralmente para definir um grupo de afeções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou depois do parto. Para os autores, trata-se de uma perturbação complexa que pode compreender vários sintomas, a saber: alteração da função neuromuscular com déficits sensoriais, ou não, dificuldades de aprendizagem com déficit intelectual ou sem ele e problemas emocionais.

Além do citado, os autores supracitados afirmam ainda que a PC é um distúrbio do movimento e da postura, originada por lesão cerebral em desenvolvimento, podendo se manifestar a qualquer fase da vida. Há de se dizer ainda que, tal patologia pode originar ainda problemas específicos como: a paralisia propriamente dita; descoordenação motora; existência de movimentos involuntários.

Já os autores Almeida et al. (2011) afirmam que tal problema pode afetar ainda aspectos conceituais e de cunho pedagógico, sendo que dentre eles se encontram: a linguagem, a inteligência, os aspectos sensoriais, a percepção e o comportamento da pessoa acometida por tal patologia.

Normalmente, como afirma Ferreira (2007), a PC pode ser provocada por fatores externos, excluindo-se a questão da hereditariedade de tal patologia.

Segundo alguns estudos, a PC apresenta os seguintes dados:

- 50% dos problemas advindos de tal patologia ocorrem por lesão cerebral antes do nascimento;
- 33% são decorrentes de fatores perinatais (ou seja, ocorrem no momento do parto);
- 10% são ocasionadas por lesões no cérebro após o parto e até os dois anos;
- 7% ainda advém de causas desconhecidas (ALMEIDA et al., 2011; FERREIRA, 2007; LEÃO et al., 2006).

Conforme analisa o autor Gouveia (2011, p.28) existem cinco noções básicas que podem tirar das diferentes e inúmeras definições da PC, a saber:

- "- Lesão do Sistema Nervoso Central não maduro;
- Afetação do movimento e da postura;
- Lesão permanente ainda que não progressiva;
- Não está em relação com o nível mental sendo uma perturbação predominantemente motora;
- Sem nenhuma relação com a hereditariedade."

Isso demonstra os aspectos mais peculiares da patologia e demonstra de onde decorre

sua origem.

Além disso, dos sinais e sintomas que podem aparecer precocemente à criança, Afonso (2012, p.6) salienta que tem-se:

- Tônus muscular anormal – muito alto ou muito baixo;
- Persistência de reflexos primitivos;
- Ausência de controle da cabeça;
- Lentidão na aquisição das aprendizagens de rolar, sentar, sorrir, mastigar;
- Membro inferior em tesoura ou rígidos quando se tenta sentá-lo;
- Não tem equilíbrio sentado;
- Assimetrias marcadas;
- Manter as mãos fechadas após o primeiro mês;
- Preferência manual muito precoce;
- Incoordenação dos lábios, língua;
- Não reage aos sons;
- Não vocaliza ou faz vocalizações pobres e reduzidas;
- Engasga-se com frequência;
- Não segue a face humana;
- Não estabelece qualquer tipo de interação;
- Não se interessa pelo que o rodeia nem tenta pegar em nenhum objeto;
- Não responde ao nome;
- Não brinca.

Entretanto, mesmo diante dos aspectos mencionados pelo autor, pode-se dizer que os sintomas variam de criança para criança.

Barreiras que interferem no processo de inclusão da criança com PC

Conforme afirmam Almeida et al. (2011), a PC encontra-se descrita como a perturbação mais significativa no que tange ao processo de inclusão.

Os autores analisam que tal deficiência pode afetar de maneira relevante o controle neuromuscular, a postura e o movimento da pessoa que é acometida pela mesma. Dependendo do grau das manifestações, pode afetar de maneira significativa a realização de tarefas simples, assim como atividades de vida diária e de vida prática (ALMEIDA et al., 2011; PINTO, 2005; MENDES, 2006).

Diante disso, Silva e Mazzotta (2009, p.18) afirmam que:

Trata-se de uma alteração persistente do movimento e da postura causada por um processo patológico no cérebro imaturo, dando lugar a um grupo de afeções caracterizadas por disfunção motora, cuja principal causa é a lesão encefálica precoce, não evolutiva, de origem fetal ou infantil. Constitui, não propriamente uma patologia específica, mas corresponde a um conjunto de situações caracterizadas pela existência de sequelas, essencialmente motoras, originadas por lesões cerebrais não evolutivas e sem déficit intelectual preponderante. Apesar da heterogeneidade das suas manifestações (associadas ao quadro motor predominante), a PC assenta, enquanto categoria nosológica, na referência comum à existência de uma alteração sensoriomotora e do tônus postural, expressa em limitações crônicas da regulação da postura e do movimento. Apresenta-se, por vezes, acompanhada de distúrbios sensoriais, dificuldades intelectuais, limitações ao nível da comunicação, bem como alterações comportamentais, sendo a condição glo-

bal, frequentemente agudizada, por quadros de epilepsia.

Logo, vê-se que as características, por serem sérias, ocasionam problemas diferenciados nas pessoas com PC, dificultando sua funcionalidade, autonomia e independência em diversos contextos.

Pensando nesse pressuposto, os autores Almeida et al. (2011) analisam que das barreiras vivenciadas pelos alunos com PC na escola regular, tem-se:

- Ausência de projeto de inclusão nas escolas;
- Inflexibilidade curricular (normalmente o currículo não é adaptado as demandas específicas do aluno com PC);
- Ausência de materiais adequados;
- Despreparo profissional do docente para atuação com o aluno PC;
- Ausência de apoio técnico de profissionais de saúde especializados;
- Ausência de comprometimento profissional;
- Excesso de alunos nas classes inclusivas;
- Comportamento agressivo e impaciente por parte de professores;
- Ausência de apoio e participação da família nas tarefas da pessoa com PC;
- Inadequação dos métodos educacionais;
- Existência de barreiras arquitetônicas na escola;
- Comprometimento intelectual da criança com PC;
- Dificuldades da pessoa com PC em utilizar os transportes públicos;
- Dependência física da pessoa com PC;
- Exclusão, mesmo num ambiente que deveria ser inclusivo;
- Ausência de projeto político pedagógico nas escolas;
- Ausência de programas de informação e sensibilização das comunidades social e acadêmica;
- Dificuldades na promoção de parcerias pedagógicas;
- Dificuldades na aplicação de orientações pedagógicas aos pais/cuidadores fora do contexto escolar;
- Dificuldades da família em seguir as orientações dadas;
- Dificuldades dos profissionais em reconhecer os limites da intervenção terapêutica e do desenvolvimento da criança (ALMEIDA et al., 2011).

Logo, vê-se que a existência de barreiras, sejam elas físicas ou de cunho pedagógico e orientativo, pode muito prejudicar o desenvolvimento, inclusão e participação da criança com PC no contexto escolar. Assim, vê-se que a inclusão de pessoas especiais no contexto do ensino regular ainda é complexo e que necessita de estratégias que melhor viabilize a participação dessa clientela em tal contexto.

Práticas Pedagógicas que podem contribuir para o processo de inclusão de crianças com PC nas escolas da rede regular de ensino

Assumir, de maneira precoce, um plano psicopedagógico como uma vertente diretiva ao desenvolvimento de crianças especiais é um desafio na sociedade atual. Além disso, a consideração de demandas específicas das pessoas com PC no contexto escolar, pode contribuir sobremaneira para a participação de tal pessoa nesse contexto.

Os autores Oliveira e Rodrigues (2010) salientam que, muitas das alterações comportamentais das crianças especiais nesses dias se dá pela existência de frustrações que afetam

significativamente a orientação e desenvolvimento da criança no contexto escolar regular.

Almeida et al. (2011, p.209) afirma que:

Muitas das alterações comportamentais observadas têm a sua gênese, por vezes, na frustração vivenciada por não sentirem as suas capacidades compreendidas e valorizadas, bem como pela não existência no meio (familiar, escolar, social, cultural) de atitudes facilitadoras à emergência do seu real potencial.

A implementação de técnicas e estratégias diferenciadas a esta clientela, pode contribuir na intervenção mais satisfatória do aluno com PC. É nesse sentido que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assim como as Tecnologias Assistivas (TA) e a Comunicação Alternativa (CA) podem contribuir para a melhora do aprendizado e desenvolvimento da criança PC (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010).

Para Martins e Leitão (2012), a fim de se atender de maneira mais específica as demandas da pessoa com PC, suas potencialidades devem ser observadas, para então tratar aspectos funcionais que possivelmente ajudarão à pessoa especial evitar problemas e agravantes conseqüentes da própria PC.

Os autores supracitados acreditam que:

Quebrando as barreiras impostas por uma incapacidade física e ao permitir uma comunicação das suas necessidades, mas também das suas capacidades e dos conhecimentos adquiridos, estamos a potenciar um desenvolvimento intrapessoal e, igualmente de importância fulcral, uma tomada de conhecimento, por parte do docente e dos pares, já não somente sobre as suas limitações, mas também sobre as suas reais capacidades. Dos professores é esperado que respeitem as potencialidades dos alunos, e de cada aluno especial e que sejam facilitadores das suas aprendizagens, com a colaboração de outros profissionais, e que desenvolvam estratégias diferenciadas no sentido da qualidade do processo inclusivo. Um trabalho de colaboração estreita entre a família e os profissionais que desenvolvem uma intervenção com o aluno com PC, não só o corpo docente e discente, bem como a Equipa de (re) habilitação que o acompanha, é essencial na definição de metodologias e estratégias conjuntas e concertadas, com definição de objetivos exequíveis, e tomada de decisão quanto aos produtos de Apoio a adotar (MARTINS; LEITÃO, 2012, p.62).

Assim, pode-se afirmar que estratégias de cuidado e melhor tratamento das demandas específicas da pessoa com PC podem melhorar sua independência, função e participação no contexto escolar regular.

Para Gomes e Barbosa (2006) das estratégias que podem ser utilizadas a fim de melhor atender a pessoa com PC, tem-se:

- A melhora e diretividade das atividades em sala de aula voltadas principalmente à socialização e funcionalidade da criança;
- Propiciar apoio pedagógico e da direção da escola;
- Adaptação do espaço escolar, adequando o mesmo as demandas do cliente;
- Utilização das TIC, CA e TA, como base no processo de participação e comunicação da pessoa PC;
- Promoção da relação da escola e a comunidade, quebrando-se o paradigma envolto ao processo de inclusão da criança PC na escola;

- Melhora da relação aluno-docente;
- Adaptação curricular, com consideração das demandas específicas e potencialidades do aluno com PC.

Entretanto, por sua vez, Heidrich e Santarosa (2012, p.6) afirma que das estratégias pode-se utilizar:

No caso específico da PC, a escola como instituição deve tomar medidas que possibilitem a estas crianças a utilização dos equipamentos e o acesso à informação e aprendizagem:

- Garantir a existência dos equipamentos e ajudas técnicas necessárias às crianças com paralisia cerebral. (por exemplo computadores para escreverem em vez de utilização de lápis e papel);

- Assegurar as obras destinadas à eliminação de barreiras arquitetônicas existentes nas escolas (como por exemplo rampas em lugar de escadas, entradas amplas para permitir a passagem de cadeiras de rodas ou outros sistemas de apoio à locomoção, portas de abertura simples, casas de banho com apoios, carteiras/mesas e cadeiras que permitam fácil utilização e uma postura adequada durante as aulas, refeitórios/cantinas/bares com balcões baixos);

- Possibilitar às escolas a colocação dos recursos humanos necessários, de acordo com os termos legais em vigor nesta matéria;

- Financiar ou cofinanciar ações de formação em serviço para os docentes do ensino regular, de apoio e de ensino especial, de acordo com as necessidades sentidas pelas escolas;

- Assegurar o desenvolvimento de projetos de parceria entre as estruturas regulares de educação e as instituições de educação especial, enquadrando o papel destas como fator de apoio à educação inclusiva.

Mantendo-se como inquestionável a importância das condicionantes da aprendizagem que se relacionam com a própria criança, acentuam-se, como decisivos ao nível da sala de aula, os fatores relacionados com o conteúdo curricular, as estratégias pedagógicas, a interação professor-aluno, aluno-aluno, o material utilizado e a motivação para aprender.

Logo, no contexto da adaptação pedagógica, podem ser realizadas as seguintes estratégias:

- Realizar adaptações nos materiais e equipamentos da criança;
- Planificar de maneira colaborativa as adaptações;
- Organizar tutoriais pedagógicos;
- Reorganizar formas de interdependência social entre alunos;
- A aprendizagem deve ser estimulada a ser adquirida de maneira ativa e cooperativa;
- Flexibilizar e sensibilizar os níveis de participação dos alunos em contexto de sala de aula;
- Alterar procedimentos avaliativos (adaptação do currículo);
- Delimitar condições especiais de matrícula e frequência da criança;
- Adequar as turmas e estimular a participação dos pais na escola (AFONSO, 2012).

Dessa forma, o currículo, o ambiente, as atividades, bem como os próprios pais, alunos, professores e funcionários devem ser preparados a receber e não estigmatizar o aluno com PC na escola. Além disso, muito há que se fazer para vencer as barreiras da inclusão, contudo, para que tais sejam transpostas, deve-se haver uma luta contínua pela igualdade

de direitos e deveres para com as pessoas especiais em seus diversos contextos de desempenho.

Há de se dizer ainda que, para que a pessoa seja realmente incluída no contexto escolar, faz-se necessário que práticas pedagógicas sejam melhor orientadas/embasadas, considerando as potencialidades das pessoas especiais para que técnicas, estratégias e atividades sejam melhor direcionadas para o atendimento e estimulação das demandas específicas de tais alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra que a paralisia cerebral é uma deficiência que acomete uma gama significativa de pessoas na atualidade. Por este fato, o conhecimento acerca da paralisia cerebral é indispensável no contexto da inclusão dessa clientela no contexto escolar regular. O estudo apresentou os conceitos e paradigmas da PC, assim como a classificação nosológica e topológica desta deficiência no processo de inclusão de pessoas especiais na escola regular. Além disso, através deste estudo foi verificado que existem barreiras significativas que interferem no processo de inclusão dessa demanda de crianças na escola regular. No entanto, os resultados demonstram que a inclusão de pessoas especiais ainda traz consigo grandes barreiras e que a PC é uma deficiência que ainda requer muito cuidado, atenção e estratégias diferenciadas dos professores. Por este fato, a análise de estratégias diferenciadas para a integração e inclusão desta clientela no âmbito escolar regular torna-se elemento essencial e indispensável nesse processo. Portanto, o estudo demonstrou que práticas pedagógicas emancipadoras podem contribuir para o processo de inclusão de crianças com PC nas escolas da rede regular de ensino, oportunizando um ensino autônomo e mais eficiente a esta clientela.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. T. S. O ensino e a paralisia cerebral. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, p. 1-105, 2012.

ALMEIDA, C. F. C. inclusão de crianças com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino regular: Práticas educativas inclusivas. Dissertação de Mestrado. Lisboa: PUC, p.1-152, 2012.

ALMEIDA, G. C. A.; MANCINI, M. C.; MELO, A. P. P.; DRUMMOND, A. F. Barreiras e facilitadores no processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral em escolas de ensino regular. Cadernos de Terapia Ocupacional, São Carlos – UFSCar. V.19, n.2, p.203-2013, mai/ago 2011.

ÁVILA, A. H. D. Refletindo sobre a inclusão escolar: contribuições da terapia ocupacional através de uma pesquisa-ação. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional). Porto Alegre: Faculdade de Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista – IPA, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Cartilha da Secretaria de Educação Especial. 2ª Ed. Brasília: MEC, p.1-94, 2006.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V.; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos das mães

e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.16, n.3. Marília: p.397-414, 2010.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo. V.33, n.3, p.543-560, set/dez.2007.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista brasileira de Educação Especial*, Marília. V.12, n.1, p.85-100, jan/abr. 2006.

GOUVEIA, J. A paralisia cerebral em contexto de Educação Física. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.

HEIDRICH, R. O.; SANTAROSA, L. C. Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.60, v.2. Portugal: p.1-11, 2012.

HOFFMANN, R. A.; TAFNER, M. A.; FISCHER, J. Paralisia cerebral e aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular. Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2004.

LEÃO, A. M. C.; GARCIA, C. A. A.; YOSHIURA, E. V. F.; RIBEIRO, P. R. M. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista de Educação Especial*, Marília. V.12, n.2, p.169-186, mai/ago. 2006.

MARTINS, I. C.; LEITÃO, M. L. H. O aluno com paralisia cerebral em contexto educativo: diferenciação de metodologias e estratégias. *Revista Millenium*. V.42. Portugal: p.59-66, 2012.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. V.13, n.1, p.111-130, 2007.

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

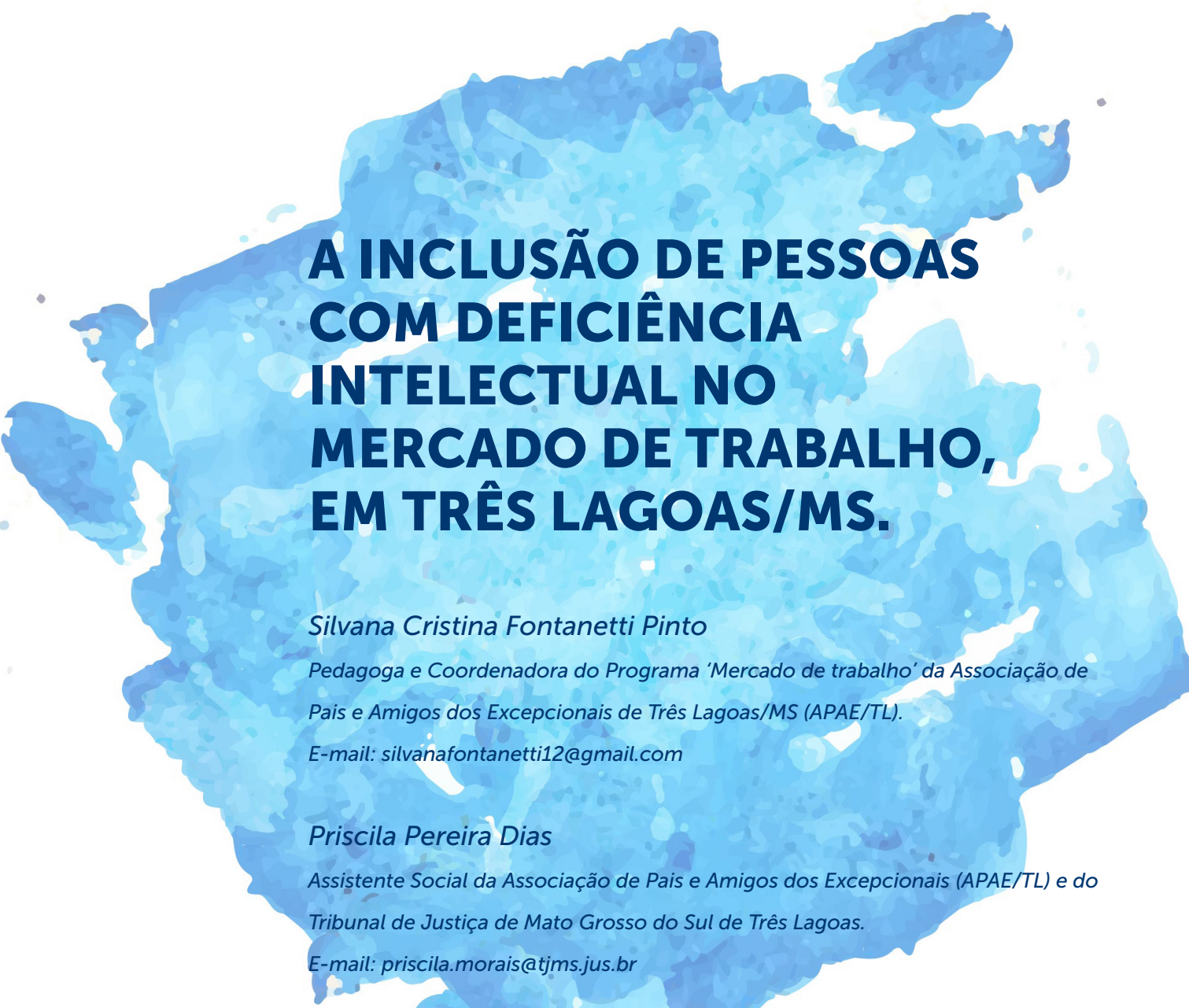
OLIVEIRA, A. B. S.; RODRIGUES, L. A. L. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino superior: Olhar da psicologia. Universidade de Potiguar. 2010.

550

PINTO, V. M. Inclusão escolar: um olhar sobre as crianças com transtornos mentais e do comportamento. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional). Porto Alegre: Faculdade de Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista – IPA, 2005.

SILVA, L. J. A.; MAZZOTTA, M. J. S. Importância da inclusão escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral. *Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento*. V.9, n.1. São Paulo: p.9-32, 2009.

UNESCO. Educação para Todos: prioridade 1 da UNESCO. 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/EFA/index_html/emmostra_documento>. Acessado em: 10 de março de 2017.



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO, EM TRÊS LAGOAS/MS.

Silvana Cristina Fontanetti Pinto

Pedagoga e Coordenadora do Programa 'Mercado de trabalho' da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Três Lagoas/MS (APAE/TL).

E-mail: silvanafontanetti12@gmail.com

Priscila Pereira Dias

Assistente Social da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/TL) e do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul de Três Lagoas.

E-mail: priscila.morais@tjms.jus.br

Sandra Regina Ferreira Toresan Gonzales

Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Três Lagoas/MS

(APAE/TL). E-mail: san_regin@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo retrata a experiência da inclusão de pessoas com deficiências intelectuais pela APAE na cidade de Três Lagoas, no estado do Mato Grosso do Sul, ao longo do período de 2011 a 2016. O crescimento do número de incluídos nesse período foi de 12 indivíduos, em 2011, para 28, em 2016, destacando-se o aumento de uma mulher em 2011, para 8, em 2016. Pois até então, o mercado praticamente só absorvia homens, como auxiliar de produção, com atividades “ mais pesadas”, passando as mulheres a trabalhar em serviços mais delicados e de precisão, como nas fábricas de calçados. As indústrias que mais contratam são as medias e pequenas, sobretudo as têxteis, de alimentos e de calçados infantis. Apesar do processo de treinamento e inclusão na empresa ser difícil e moroso, os resultados é satisfatório, pois um deficiente foi promovido nesse período e vários solicitaram mudança de postos de trabalho e de empresa, não apenas por aumento de salários e sim buscando melhor qualidade do ambiente de trabalho e consecutivo de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente Intelectual – DI. Inclusão. Mercado do Trabalho. Qualidade de Vida.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de Três Lagoas rapidamente se industrializou e passou a desenvolver forte atração populacional, bem acima da média do Mato Grosso do Sul, esse crescimento populacional e de postos de trabalho, oportunizou, sobretudo amparado pela lei federal 8.213 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a contratação de deficientes nas empresas, a abertura potencial de postos de trabalho para pessoas com deficiência. Contudo o desconhecimento dos potenciais de trabalho das pessoas com deficiência intelectual, bem como a sua desqualificação os deixava impossibilitados de concorrer a estas vagas.

A APAE de Três Lagoas, através da sua equipe de inclusão de mercado de trabalho, inicia em 2003, programa com ações educativas de conscientização nas empresas, treinamento das pessoas com deficiência intelectual e acompanhamento dos inseridos nas empresas do município de Três Lagoas.

Como este trabalho cresceu, amparado pela parceria com as empresas do município e vem apresentando bons resultados, o presente trabalho, tem como objetivo geral, avaliar as inclusões realizadas pela APAE Três Lagoas, nas empresas do município de Três Lagoas, no período de 2011 a 2016.

2. DESENVOLVIMENTO

Com a implementação da lei federal 8.213 de 1991, abre-se grande oportunidade de inclusão as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, sobre tudo em seu artigo 93, que estabelece cotas para as empresas. A empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção:

- de 200 funcionários..... 2%
- de 201 a 500 funcionários..... 3%

- de 501 a 1000 funcionários..... 4%

+ de 1001 funcionários..... 5%.

As empresas precisam contratar trabalhadores. No entanto, é evidente a problemática existente, qual seja a de encontrar muitos deficientes desqualificados para as vagas existentes no mercado de trabalho. A falta de qualificação está sendo o principal obstáculo ao ingresso dos deficientes no mercado de trabalho. Nesse aspecto, é necessário possibilitar as condições de aprendizagem, traçando objetivos e ações para que isso aconteça.

A contratação de pessoas com deficiência deve ser vista como qualquer outra. Eis que se espera do trabalhador nessas condições, profissionalismo, dedicação e assiduidade. Enfim, atributos ínsitos a qualquer empregado.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Para a operacionalização da pesquisa, inicialmente foram levantados todos os alunos com deficiência intelectual que foram treinados e inseridos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Três Lagoas, no período mais recente de 2011 a 2016. Esses dados foram ordenados por sexo, idade, ano e empresa, para os já inclusos, e tabulados em ambiente Excel.

2.3 Resultados

A equipe de mercado de trabalho da APAETL que vem, desde 2006, treinando e inserindo DIs nas empresas da cidade de Três Lagoas é constituída por uma coordenadora, pedagoga, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional e uma assistente social.

Em 2011, a APAE de Três Lagoas possuía inserido no mercado de trabalho da cidade de Três Lagoas, 13 deficientes intelectuais – DI, em 8 empresas, com idades entre 20 a 45 anos, sendo apenas uma mulher, que atuava na empresa Cargill Produtos Agrícolas. A empresa que mais empregava deficientes intelectuais, neste ano foi a Pepsico Mabel, com 3 inseridos.

A função na qual maior número de DIs foram inseridos, em 2011 foi de auxiliar de produção, com cinco homens.

O fato mais marcante neste ano e que mostra o bom treinamento da APAE Três Lagoas e a possibilidade de atingir eficiência de função repetitiva, deu-se na empresa Pepsico Mabel, com a promoção de um DI, contratado pela empresa desde 2007, que passou, neste ano, de repositor para supervisor de repositores.

Em 2012, a APAETL possuía 17 deficientes intelectuais inseridos, em 8 empresas três-lagoenses, sendo que apenas 4 novos alunos foram inseridos e dois solicitaram mudança de empresa, por alegarem conhecer novo posto de trabalho e novos colegas. Sendo que apenas um nesse ano foi reintroduzido. O outro que solicitou mudança de empresa e de posto de trabalho voltou para a APAE para fazer novos treinamentos, para possibilitar sua entrada no ano seguinte.

Outro fato importante é que neste ano, o número de mulheres inseridas subiu de uma para quatro, sendo duas na empresa Cargill Produtos Agrícolas e duas na Klin Produtos Infantis.

A maior inclusão em um ano apenas, ocorreu de 2012, para 2013, com a inclusão de 8

DIs, graças a parceria com as empresas, que passam a cobrar acompanhamento integral por parte de APAE, através de visitas regulares ou quando a empresa tem algum problema com um inserido.

Em 2013, o número de inseridos, subiu de 17, para 25, com a contratação de duas mulheres e seis homens, permanecendo ainda a empresa Klin Produtos Infantis, como a maior parceira da APAETL, todos atuando como auxiliares de produção. E o número de parceiros passou de 8 para 12 empresas, mostrando a confiança no trabalho da APAE Três Lagoas, no desempenho dos inseridos, visto que os motivos que estes são demitidos, refere-se a solicitação por parte dos DIs de troca de empresa e de postos de trabalho e não por insatisfação da empresa.

Neste ano, dois DIs foram afastados do trabalho por licença médica, por desenvolverem doenças graves, não de origem funcional, que os impossibilitam de trabalhar e que estão solicitando aposentadoria.

Em 2014, como reflexo da crise econômica, o número de parceiros caiu, para 11 empresas, a Klin, Produtos Infantis permanece como a maior parceira, com seis inseridos e em segundo lugar, a Cargill Produtos Agrícolas, com cinco. Vale ressaltar, que o plano de cargo e salários, e o plano de saúde da Cargill Produtos Agrícolas são os melhores entre as empresas, atraindo maior interesse entre os DIs, mostrando que não são ingênuos,

Neste ano ocorreram as duas primeiras demissões dos inseridos pela APAE Três Lagoas, ambas por motivo de comportamento inadequado.

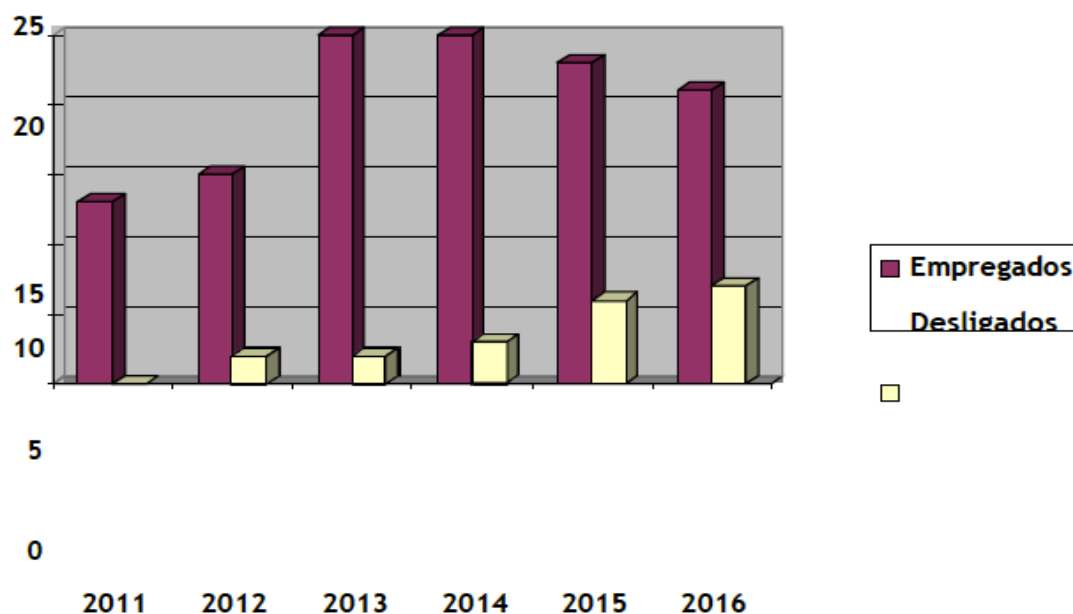
Em 2015, mesmo com o agravamento da crise econômica, ampliou-se o número de inseridos, passando de 25, para 29, bem como, o número de parceiros, passando de 11, para 12 empresas.

A função de auxiliar de produção manteve-se em todos os anos analisados, como a função de maior ocupação funcional. O DI empregado na empresa Pepsico Mabel, inserido nessa empresa e promovido em 2011, para supervisor de repositor, ainda manteve-se nesse cargo até 2016, mostrando o seu bom desempenho e que são capazes de superar, com esforço próprio e ajuda especializada, serem inseridos com sucesso e admirados por seu desempenho pela empresa.

Em 2016, a crise econômica permanece em nosso país, e por esse motivo houve cortes na mão de obra em inúmeras empresas, ocasionando também uma queda, mesmo que pequena, mas ainda sim significativa para os deficientes intelectuais inseridos, mudando nosso quadro atual de 23 para 21.

Desde 2011 a 2016, a APAE Três Lagoas inseriu cerca de 30 deficientes intelectuais no mercado de local, sendo: 3 em supermercados, 1 em uma clínica, 1 em um posto de combustível e os demais em indústrias, sobre tudo têxteis, de alimentos e de calçados infantis, Tabela 1.

Tabela 1. Evolução da Inserção de Alunos da APAE Três Lagoas, em Empresas da Cidade de Três Lagoas, no Período de 2011 a 2016



O tempo médio de treinamento dos DIs, variou nesse período, de 6 meses a 24

Portanto, as parcerias vêm dando ótimos frutos, a ano vem-se que ampliando o número de empresas, que solicitam apoio da APAE, não apenas para os inseridos por ela, quanto também, para outras pessoas deficientes contratadas pelas indústrias, mostrando a confiança e o respeito alcançado pela instituição.

As entidades que se propõem a oferecer treinamento profissional para inclusão de pessoas com deficiência, precisam, antes de nada, conhecer de forma clara a distinção entre profissionalizar e preparar para o trabalho. Profissionalizar significa estar apto para exercer uma profissão, enquanto preparar para o trabalho é deixar apto para a vida produtiva por meio da prática que desenvolva a capacidade laborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços nas políticas públicas e na conscientização das empresas voltadas para inclusão social de pessoas com deficiência, sobretudo as intelectuais, a situação de empregabilidade dessas pessoas ainda se encontra muito distante do ideal. Porém, com trabalho de treinamento e acompanhamento nas empresas, essa realidade em Três Lagoas/MS, vem mudando.

A APAE Três Lagoas, através da sua equipe de mercado de trabalho, possui a visão de que o DI a ser incluído no mercado de trabalho, não tem apenas que passar por um treinamento de atividades profissionais e sim, ser preparado para a vida e para ser feliz. Pois notou-se, que quando encontram-se insatisfeitos em seus postos de trabalho ou com a empresa, estes solicitam que gostariam de ser transferidos para outra empresa. Não, em sua grande maioria devido a salários e sim porque querem ambiente de trabalho mais har-

mônico e colaborativo. Quando bem preparados e aceitos pela empresa e seus colegas de trabalho, trabalham com amor, felizes e com boa produtividade, e são reconhecidos pela empresa. Sendo alguns inseridos, ganhadores de prêmios de produtividade ao longo do período de 2011 a 2016.

REFERÊNCIAS

APAE Três Lagoas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Três Lagoas. Relatórios Anuais do Mercado de Trabalho, anos de 2011 a 2016. Três Lagoas/MS, 2016.

Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8213cons.htm> Acesso em: 21 junho. 2016.

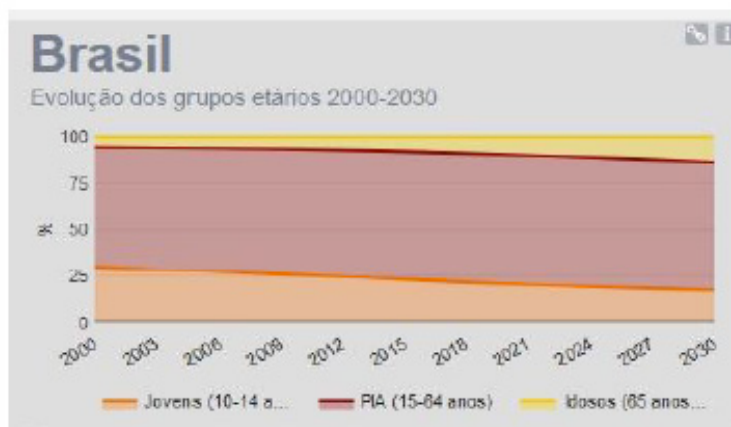
MASSUDA, Erica. Inclusão social: direito da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. Faculdades integradas Antônio Eufrásio de Toledo Presidente Prudente/SP, 2010: 91p. (Monografia de Graduação em Bacharelado em Direito).

An abstract, textured blue splash or watercolor effect that serves as a background for the title text. The blue varies in intensity from light to dark, creating a dynamic, organic shape.

O ENVELHECIMENTO EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA APAE-BELÉM

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema envelhecimento tem sido pauta de inúmeros debates e alvo de pesquisas, pois no Brasil a população vem alcançando maiores expectativas de vida, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)



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

A projeção da população idosa no Brasil vem crescendo e com isso há necessidade de se pensar em estratégias para melhor atender às demandas dessa faixa etária. Segundo a Lei n.10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), é considerada idosa a pessoa com idade igual ou superior aos 60 anos, porém vários estudos revelam que pessoas com deficiência Intelectual (DI) e Múltipla (DM) apresentam especificidades, que podem levar ao envelhecimento prematuro.

Segundo Guilhoto ET AL (2013) muitos autores registram informações acerca de sinais de envelhecimento precoce nessa população, questionando-se fatores biológicos ou mesmo ambientais, assim como a ausência de políticas públicas direcionadas as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, como fatores etiológicos nesse processo.

No intuito de promover e articular ações em defesa de direitos da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, a APAE Belém buscou nas políticas públicas elaborar uma proposta de atendimento. Com isso, em 2010 é elaborado em consonância com o decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008, que posteriormente revogado pelo decreto nº 7.611, de 2011, o plano de atendimento da APAE Belém baseado no Atendimento Educacional Especializado-AEE, contemplando o público de todas as idades em Programas distintos e direcionados. De acordo com essa proposta, é elaborado o Programa de Maturidade Saudável, para o público com idade superior a 30 anos. Ao longo dos anos, essa proposta vem se aperfeiçoando para contemplar as demandas, bem como as peculiaridades desses alunos.

Com a crescente demanda de alunos em processo de envelhecimento na Apae-Belém, surgiu a preocupação em favorecer um atendimento que correspondesse às necessidades reais desse público, pois segundo Santos e Dota(2013), as últimas pesquisas têm nos mostrado a emergente necessidade de planejar estratégias pedagógicas que visem um atendimento que proporcione às pessoas com DI e DM envelhecer de maneira mais saudável e autônoma. Nesse sentido, como as estratégias pedagógicas do Programa de

Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: Envelhecimento, da Apae-Belém, estão favorecendo a capacidade funcional desses indivíduos nessa fase da vida? Objetivando avaliar os benefícios alcançados pelos alunos por meio das estratégias pedagógicas e atividades durante os atendimentos, com base nas observações registradas em forma de sínteses sobre o desenvolvimento do aluno e em referenciais teóricos que buscam fundamentar uma boa prática no foco desse trabalho.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação com observações e mediações nas práticas cotidianas dos atendimentos, com subsídios teóricos por meio de pesquisas bibliográficas em livros e artigos já publicados, para melhor análise dos aspectos observados quanto ao desenvolvimento dos alunos, a partir das estratégias pedagógicas trabalhadas.

RESULTADOS

Sendo assim, trabalhando com um quantitativo aproximado de quarenta alunos, com faixa etária a partir de 30 anos de idade, ao longo de três anos, no programa de Atenção à pessoa com deficiência Intelectual e múltipla em processo de envelhecimento, buscou-se programar estratégias pedagógicas e atividades para fomentar nos alunos um maior ganho de autonomia e manutenção das aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

No dia a dia dos atendimentos, os alunos são observados em suas características e especificidades, avaliando-se suas reais necessidades, pois é perceptível entre eles, especialmente após os 35 anos de idade, o surgimento de comorbidades: perdas no potencial cognitivo em aspectos como atenção, concentração e memória, nas habilidades motoras, apresentando maior fragilidade corporal, perda de ritmo, equilíbrio e mobilidade, maior dificuldades de caráter sensoriais, dificuldades nas relações interpessoais, perdas na capacidade funcional em ações de vida diária, tendência a obesidade, e desenvolvimento de doenças neurológicas como Alzheimer.

Para isso, os atendimentos foram organizados em grupos, que frequentam duas ou três vezes por semana, com três a quatro horas diárias distribuídas em atividades diferenciadas, sendo uma hora de atendimento com a mediadora de referência, para realização das atividades propostas, as quais estão organizadas por espaços de desenvolvimento dentro do programa: Espaço de Facilitação de Atividade Funcional/ Autogestão, Espaço de Estimulação Sensorial e Espaço de Estimulação Cognitiva.

No Espaço de Facilitação de Atividade Funcional/ Autogestão, as atividades realizadas buscam favorecer aspectos como: a socialização, o autoconhecimento, condutas sociais e habilidades necessárias em ações do seu cotidiano, permitindo à pessoa com DI e DM o exercício de sua cidadania, independência e autonomia.

No Espaço de Estimulação Sensorial, as atividades objetivam a reabilitação neuro-cognitiva com foco na prevenção de diagnosias (perda da capacidade de conhecer objetos ou símbolos por meio dos sentidos); apraxias (desordem neurológica caracterizada pela perda de habilidades para executar movimentos e gestos expressivos), permitindo estímulos e ganhos no modo de conhecer o mundo, as coisas que o cercam.

No Espaço de Estimulação Cognitiva as atividades favorecem aspectos cognitivos

como: atenção, concentração, comunicação e memória, relevantes ao desenvolvimento e manutenção da aprendizagem.

Os alunos também participam de outras atividades oferecidas pela instituição e são realizadas em espaços distintos por profissionais qualificados nos respectivos espaços: oficina da memória, psicomotricidade relacional, atividade física adaptada, arte, cultura e lazer.

Os recursos utilizados nos atendimentos compreendem jogos pedagógicos em materiais diversos. Muitos desses jogos são produzidos pelos alunos com orientação da mediadora, são utilizados tanto de forma individualizada como em grupo, atendendo as necessidades dos mesmos. Além desses, outros recursos são utilizados como: audiovisuais, materiais concretos, reciclados e outros. Segundo Raiça Apud Porter e Richler(1990) "... No caso das pessoas com deficiência mental, nota-se aproveitamento significativamente maior com atividades que envolvam pistas visuais e situações concretas que possam ser associadas ao cotidiano."

Atividades práticas são realizadas em contextos reais para uma maior aproximação das realidades cotidianas, como: visitas a pontos turísticos, para conhecimento e valorização de aspectos históricos e culturais; idas ao supermercado, sorveteria, feiras, com intuito de trabalhar valores monetários, identificação de produtos e objetos que utilizam no dia a dia e outros; idas ao cinema; praças, para o fomento de práticas de lazer, comportamentos sociais e interação em ambientes diferenciados; caminhadas dirigidas pelas ruas próximas à Apae-Belém, com a atenção direcionada ao trânsito, sinalizações, às calçadas, lojas no trajeto, objetos e fatos observados durante o percurso. Nesse sentido, Celso Antunes (2008, p.21) afirma: "nenhuma aprendizagem pode se isolar de sua aplicação na vida da comunidade".

É importante ressaltar a participação da família, mantendo um diálogo constante nos plantões pedagógicos realizados ao final de cada semestre, até mesmo no cotidiano dos atendimentos contribuindo com relatos sobre o desenvolvimento dos alunos.

A partir das análises das sínteses de evolução dos alunos, dos relatos das famílias e das devolutivas dadas pelos alunos, considerou-se a eficácia das estratégias e atividades trabalhadas, pois os alunos passaram a participar ativamente de todos os eventos e ações oferecidos em espaços distintos, dentro e fora da Apae-Belém; demonstram melhoras na autoestima, na interação social, nas percepções sensoriais, nos processos cognitivos, na linguagem expressiva entre outras evoluções. Com isso, obtiveram ganhos especialmente quanto à autonomia, melhorando a participação na vida familiar, em atividades diárias, na vida em comunidade, conquistando maior nível de autogestão, muitos desses alunos já fazem uso dos meios de transporte com independência para se deslocarem e utilizam celulares de modo funcional para comunicar-se. É importante ressaltar a contribuição dessas atividades para manutenção das habilidades já adquiridas ao longo da vida, conseguindo inibir o aparecimento de comorbidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema envelhecimento merece muita atenção por parte de todos os seguimentos da sociedade, gestão pública, profissionais de áreas diversas, família e outros, pois é uma realidade que nos coloca frente a novas demandas. Nesse sentido, pensar no processo de envelhecimento da pessoa com DI e DM nos parece um desafio ainda maior, levando

em consideração a questão do envelhecimento precoce, objeto de estudo por parte de várias organizações do terceiro setor e grupos de pesquisa.

A partir desse cenário, realizamos o atendimento com este público na Apae-Belém, buscando conhecê-los cada vez mais por meio do diálogo com a família, com observações ao longo dos trabalhos desenvolvidos, para visualizarmos os ganhos por parte do aluno na realização das atividades propostas pelos espaços de atendimento. O contato com outros profissionais, com os quais o aluno também é atendido, torna-se muito importante, para que possamos identificar suas necessidades e implementar ações preventivas quanto aos fatores de riscos, que podem incidir em perdas da capacidade funcional nessa população. Assim, torna-se imprescindível o trabalho em parceria entre a família e os profissionais de áreas distintas que atendem este público, pois a partir de diferentes visões é possível uma melhor análise de cada indivíduo, para promoção do seu bem estar e qualidade de vida.

**CEDEG-APAE
CAMPO GRANDE - MS
PROJETO: EDUCAÇÃO
AMBIENTAL E MEIO
AMBIENTE**

INTRODUÇÃO/TEMA

Este projeto tem por objetivo identificar a percepção que o aluno da CEDEG - APAE com a relação estabelecida entre os seres humanos e a natureza e verificar a interação desses educandos com as relações socioambientais, visto a necessidade de uma ação integrada da comunidade escolar, diante das várias atividades de educação ambiental desenvolvidas.

O projeto de Educação Ambiental e Meio Ambiente vem a calhar, pois existia uma prática comum no fazer pedagógico da instituição que era a fragmentação das atividades na área do tema. Observa-se isso claramente nos diversos projetos desenvolvidos na instituição de forma isolada ou sem a devida integração interdisciplinar que propõe os programas curriculares na Educação Ambiental, tais como: Horta natural, coleta seletiva, reciclagem de material, trilha ecológica, compostagem, entre outros.

Compreende-se que a falta de uma maior percepção ambiental por parte do educando é geradora das principais causas dos problemas ambientais. Diante disso este projeto implantado no CEDEG-APAE visa levar à escola uma visão integradora da educação ambiental. Para tanto, faz-se necessário utilizarmos a interdisciplinaridade que é prevista nos PCNs com o tema transversal, através de projetos e atividades produzidas durante a Semana do Meio Ambiente, dia mundial da água, dia do Meio Ambiente e no decorrer de todo ano letivo.

É notório que a relação entre a crise ambiental e a educação tem sido foco de interesse permanente na atualidade, apontando o processo educativo como uma fonte que contribui na busca de respostas e possíveis soluções aos problemas socioambientais que se manifestam cada vez de modo mais intenso e frequente no planeta.

Por isso, faz-se necessário salientar que a Educação Ambiental não atua somente no campo dos ideais ou das utopias e, sequer unicamente no campo da transmissão de informações, porque ela trabalha diretamente com a vida, com a prática e, portanto o processo de aprendizado e conscientização deverá se mostrar através da ação e pela capacidade de compromisso com o outro, e, antes de tudo, com a sua maneira de ser no mundo e estabelecer nele as suas mediações vivenciais que o realizam como ser social no ambiente, e é com essa prática que atuamos no CEDEG-APAE.

Logo, se percebe o entrelaçamento da Educação Ambiental com a Abordagem Sócio Histórica de Vygotsky adotada na nossa instituição. Onde se procura entender o ser humano a pessoa, em seu contexto, na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Educar é negar o senso comum de que temos uma minoria consciente. [...] é entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento, dos comportamentos e da realidade (2004-a p.28). Lourero

PALAVRAS CHAVES/ TEMA: Educação Ambiental; Meio Ambiente e Interdisciplinaridade.

OBJETIVO

A julgar pelo número de pessoas que vivem em cidades, vivemos a época da revolução

urbana. A população urbana mundial, e em especial a brasileira, aumentou consideravelmente nos pós-Segunda Guerra Mundial, e é justamente nas cidades dos países em desenvolvimento que os problemas sócio-ambientais urbanos são maiores e mais complexos. Para compreender os problemas ambientais que ocorrem na cidade de Campo Grande há que se entender a atuação dos agentes sociais, nesse caso os alunos com algumas necessidades específicas, porém esses alunos podem e devem compreender plenamente a importância da temática de Educação Ambiental em destaque, sendo essa fundamental para organização da sociedade atual.

"(...) Com muita frequência, associa-se o ambiental apenas ao natural, quando sabemos que ele contempla o social, pois, sobretudo na cidade, o ambiente não se restringe ao conjunto de dinâmicas e processos naturais, mas das relações entre estes e as dinâmicas e processos sociais". (Spósito)

Somados aos diferentes meios técnicos, tem-se cada vez mais um conjunto de informações que se ampliam e os professores buscam novos conhecimentos que os permitam pensar melhor o conteúdo escolar. Através de leituras e novos conteúdos a ganha um novo olhar e passa a formar alunos mais críticos, compreendendo o quanto o conhecimento do espaço natural pode estar relacionado às formas de ocupação a partir do lugar vivido e percebido.

A educação e a escola devem atender as necessidades e interesses da comunidade, estas não podem ser pensadas de maneira isolada uma vez que devem desempenhar papéis estratégicos na construção de um modelo de desenvolvimento. Torna-se necessário reconhecer e valorizar saberes dos diferentes sujeitos, tanto em relação à aprendizagem, quanto à própria produção de conhecimentos relacionados também ao tema.

Dessa realidade cabe a escola CEDEG - APAE de Campo Grande, ter em sua concepção, e por em prática, princípios que reconheçam o seu papel junto à construção vivencial e que toda prática pedagógica seja voltada para a valorização do ambiente natural vivenciado a leitura de mundo, incentivando o respeito e o fortalecimento da educação ambiental e a sustentabilidade em todas as suas práticas.

O desenvolvimento do projeto, busca compreender questões referentes à educação ambiental entender o que é sustentabilidade e o processo de construção de conhecimentos geográficos, mediante conteúdos teóricos expostos aos alunos e, posteriormente atividades práticas envolvendo a leitura de mapa e o contato com o meio ambiente por meio de atividades trabalhadas na paisagem do entorno

(chácara) da escola, fazendo com isso a unificação de todos os outros projetos da área de educação ambiental já existentes na APAE.

Todo esforço aplicado à pesquisa constituiu-se na busca da implantação de um grande projeto de educação ambiental que possa de forma conjunta reunir em um só todos os projetos já desenvolvidos da escola, contribuindo assim para criação de aulas de educação ambiental na grade curricular do CEDEG - APAE.

Sabemos que as atividades práticas contribuem mais eficazmente para um melhor aprendizado entre os alunos, pois, por meio da ação ocorre o desenvolvimento e a construção de conhecimentos pedagógicos e específicos, assim como habilidades significativas que lhes serão úteis no decorrer de sua vida.

Assim, a educação ambiental possui papel fundamental em se tratando de fornecer instrumentos e conhecimentos elementares para que os alunos possam enfrentar seu

cotidiano com consciência e interatividade com seu ambiente.

Diante disso objetiva-se com isso promover a criação de uma educação ambiental interdisciplinar que envolva em conjunto atividades de várias disciplinas e que possa ser implantado na grade curricular da CEDEG - APAE de Campo Grande – MS. Havendo possibilidade de aproveitamento desse projeto por parte das outras unidades escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

O projeto terá como metodologia de aplicação três “frentes” de atuação:

A primeira o referencial teórico, e as pesquisas de campo sobre os projetos já realizados na CEDEG – APAE.

A segunda do tratamento dos dados e informações coletados sobre esses projetos.

E por último a terceira frente que é o início das aulas práticas sobre o tema Educação Ambiental e Meio Ambiente e demais atividades citadas. Esses pilares servirão como suporte às análises e conclusões do projeto.

No campo teórico, buscar-se-á um levantamento histórico “geral” acerca das atividades de educação ambiental já desenvolvida na escola, dos agentes atuantes (alunos, professores e agentes da administração) assim como de temas conceituais sobre meio ambiente. Do mesmo modo um estudo mais aprofundado sobre onde se localiza a escola CEDEG – APAE e as condições atuais e os projetos ambientais já realizados na instituição para entender a sua dinâmica ambiental do local.

Os fundamentos teóricos sobre a temática serão procurados e analisados a fim de embasar as ações práticas a serem desenvolvidas. Nessa parte teórica, a pesquisa bibliográfica, as leituras e os fichamentos estão sendo feitos para direcionar projeto.

Utilizaremos também instrumentos como a conversa orientada ou entrevistas diretas com os agentes (alunos e professores) já envolvidos em projetos sobre o tema.

Utilizar-se-á o trabalho de campo como recurso para vivenciar a temática. As trilhas ecológicas, as “paredes verdes” os coletores de águas das chuvas, as visitas técnicas. O registro de fotografias, projetos já desenvolvidos, assim como mapas, projetos arquitetônicos que também farão parte da pesquisa.

De posse dessas informações foram iniciadas as ações no campo teórico e prático, em um prazo médio de seis semestres. Tendo como objeto final um relatório com as metas alcançadas em cada etapa e uma apresentação final de todo projeto.

RESULTADOS

Após esses estudos e análises inicial das primeiras etapas do projeto com as aulas teóricas sobre o tema, em seguida deram-se as atividades práticas, obtivemos resultados tais como:

Criar as “Paredes Verdes” que são suportes de madeira (palhetes) com mudas de espécies do Cerrado brasileiro, como Ipês, Mogno, entre outros. Promover na Semana Mundial do Meio Ambiente, uma ação conjunta com os alunos e comunidade escolar. Foram Confeccionadas garrafinhas de água com informações ambientais, para serem distribuídas de forma individual para cada aluno, e profissionais, estimulando com isso a importância da hidratação do corpo e evitar a utilização em grade escala de copos descartáveis na intui-

ção. Foi revitalizada a trilha ecológica já existente na região da horta da escola, replantado mudas típicas do cerrado brasileiro. Foi promovida, juntamente com professores, uma coleta seletiva de matérias como garrafas PET, caixa de leite, latas de leite, garrafas de vidro, copos plásticos, entre outros para reutilização. Foi Criado um programa de reutilização dos papéis usados na escola. Com objetivo de reciclar, confeccionar blocos de anotações e reutilizar esses papéis para elaboração de recados e informativos aos alunos. Foram feitas visitas técnicas com os alunos e toda comunidade escolar nos parques ecológicos e empresas que falam e trabalham com a temática meio ambiente.

RESULTADOS FUTUROS

Promover, juntamente com o clube de mães, um curso de fabricação de produtos de limpeza ecologicamente corretos, para serem usados na higienização da escola, evitando com isso a utilização de produtos químicos em grande escala na instituição. Fazer um sistema de coleta das águas das chuvas para serem utilizadas na horta, no lava jato, e nas limpezas de corredores, salas e demais dependências da escola. Realizar a construção de uma sala temática do projeto de Educação Ambiental, essa sala seria construída de forma ecologicamente correta com tijolo, piso e telhas ecológicas, com um sistema de captação das águas das chuvas, reaproveitando essa água na descarga do banheiro e nas torneiras. A sala deve ser construída em um local e posicionamento adequado para receber iluminação natural, que permitam a infiltração dos raios solares evitando o uso de energia elétrica. Promover um evento anual para culminância dos projetos realizados na área de Educação Ambiental na escola (Feira de Ciências ou Feira Ambiental). Evento que deve ser realizado no ginásio e nas áreas de convivência da escola.

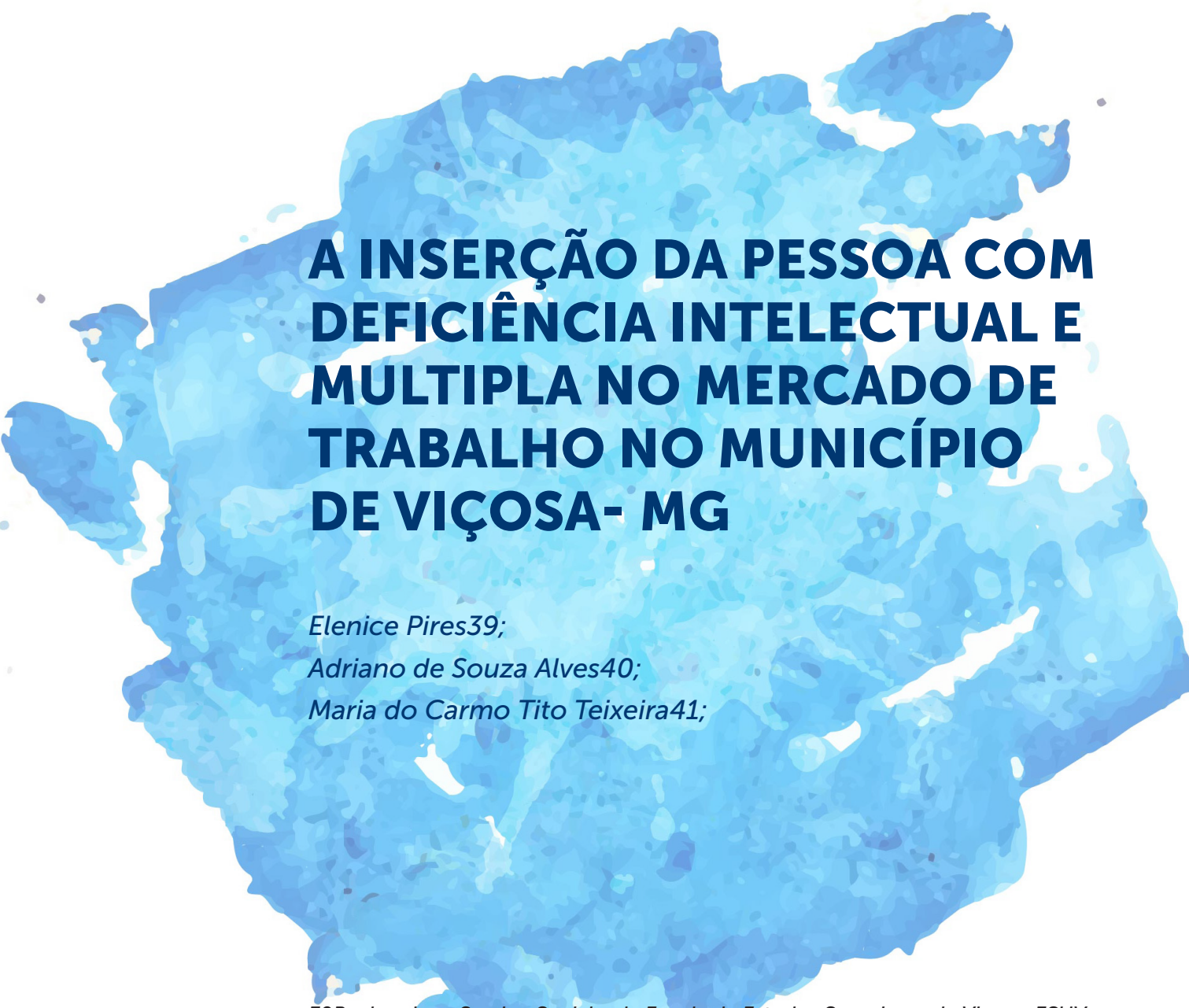
CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A operacionalização do projeto é um fato exequível, considerando que existe vasta literatura sobre o assunto na Geografia, na Ciência, na História, na Educação Artística na Ecologia, e em outras áreas do conhecimento.

Essas obras servirão de guia para se analisar as implicações de natureza teórica sobre o tema, meio ambiente, ocupação do espaço geográfico, atividades econômicas, planejamento urbano, produção agrícolas, utilização dos recursos naturais como a água o solo, a madeira, etc... Acrescentam-se os meios disponíveis: os vários projetos interdisciplinares já realizados na instituição, tanto na parte pedagógica quanto na parte administrativa; não há impedimentos de acessibilidade ao local onde se fará a aplicação do projeto, pois sou professor da escola CEDEG -APAE e concursado da Secretaria de Educação do Estado; e há a possibilidade e disponibilidade de se realizar as etapas do projeto com os agentes (comunidade), alunos e funcionários da administração.

O retorno do projeto para os educandos, instituição e comunidade será uma grande fonte de informação, pois é uma oportunidade de demonstrar a importância da educação ambiental (sobretudo a que se refere aos elementos naturais) e ainda esclarecer a sociedade de que dissociar os mecanismos da natureza da ocupação e uso do espaço geográfico resulta em sérios problemas que afetam a todos.

Diante das justificativas, conclui-se que o projeto de educação ambiental já implantado na escola CEDEG – APAE tem visibilidade social é necessário e viável a sua continuidade.



A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MULTIPLA NO MERCADO DE TRABALHO NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA- MG

Elenice Pires³⁹;

Adriano de Souza Alves⁴⁰;

Maria do Carmo Tito Teixeira⁴¹;

³⁹Bacharel em Serviço Social pela Escola de Estudos Superiores de Viçosa-ESUV, Assistente Social na APAE de Viçosa-MG; negapires@yahoo.com.br

⁴⁰ Psicólogo pela UFMG-MG, mestre em Biologia Animal pela UFV-MG; adrianop-si@yahoo.com.br

⁴¹ Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com

Resumo

A pesquisa apresenta uma análise da situação de inserção da pessoa com deficiência intelectual e múltipla no mercado de trabalho em Viçosa-MG. A pesquisa contribui na melhoria da qualidade e competência do serviço prestado pela APAE de Viçosa-MG. Foram entrevistadas cinco empresas e realizada análise qualitativa dos dados. Concluiu-se que mesmo existindo uma legislação que ampare a PcD, em relação à inserção no mercado de trabalho, somente isso não é suficiente para inseri-la.

Palavras chave: Pessoas com deficiência. Mercado de trabalho. Deficiência intelectual e múltipla. Inserção.

Summary

The research presents an analysis of the insertion situation of people with intellectual and multiple disabilities in the labor market in Viçosa-MG. The research contributes to improving the quality and competence of the service provided by APAE de Viçosa-MG. Five companies were interviewed and qualitative data analysis was performed. It was concluded that even if there is legislation that supports the DCP, in relation to the insertion in the labor market, this alone is not enough to insert it.

Keywords: People with disabilities. Job market. Intellectual and multiple disabilities. Insertion.

Resumen

La investigación presenta un análisis de la situación de inserción de la persona con discapacidad intelectual y múltiple en el mercado de trabajo en Viçosa-MG. La investigación contribuye en la mejora de la calidad y competencia del servicio prestado por la APAE de Viçosa-MG. Se entrevistaron cinco empresas y se realizó un análisis cualitativo de los datos. Se concluyó que incluso existiendo una legislación que ampare a la PcD, en relación a la inserción en el mercado de trabajo, sólo eso no es suficiente para insertarla.

Palabras clave: Personas con discapacidad. Mercado de trabajo. Discapacidad intelectual y múltiple. Inserción.

INTRODUÇÃO

O decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Considera-se deficiência, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho e atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1993; CRESS, 2000; POLETTI, 2012).

Todo homem independente de suas habilidades ou limitações, através do trabalho transforma o mundo e conseqüentemente se transforma, enquanto sujeitos sociais. A atividade laboral faz parte da vida do ser humano, criando através do trabalho relações sociais de produção e reprodução (FONTURA, 2006).

Com o advento do sistema neoliberal e a globalização, ocorreram várias transformações no mundo do trabalho, apresentando uma desregulamentação dos direitos trabalhistas, caracterizado principalmente pela terceirização e flexibilização do mesmo. Nesse processo também, exige-se cada vez mais qualificação e experiência profissional, gerando um acirramento da competição no mercado de trabalho (BORGES, 2012).

Para a pessoa com deficiência essa situação toma um caráter dramático, pois para obter trabalho, além de mostrar que é capaz, é preciso que esta possa romper com muitas barreiras, pois muitas vezes a pessoa com deficiência (PcD) é vista pela sociedade como um indivíduo improdutivo, até mesmo incapaz de gerir sua própria vida (BRASIL, 2007).

Para assegurar o direito de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, foi necessária a implementação no Brasil da Lei 8213/91 de 24/07/1991. A mesma é considerada uma lei inovadora, pois em seu art. 93 diz que "A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência".

Porém, além do preconceito da incapacidade historicamente presente em nossa sociedade, a falta de preparação profissional, a baixa escolaridade e pouco desenvolvimento das aptidões, tem dificultado ainda mais a contratação das pessoas com algum tipo de deficiência pelas empresas.

Esta pesquisa envolveu somente a deficiência intelectual, que se caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa, e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais, e deficiência múltipla, que é associação de duas ou mais deficiências, devido à maior dificuldade em absorção no mercado (MEC/SEESP, 1984; ALMEIDA, 2007; LIMA, 2012).

Portanto este trabalho constituiu na compreensão de como ocorre à inclusão da pessoa com deficiência intelectual e múltipla no mercado de trabalho do município de Viçosa – MG.

METODOLOGIA

Foram entrevistadas cinco empresas em ramos diferenciados como Combustível, Consultoria, Capacitação profissional, Atendimento hospitalar e Embutidos, sendo escolhidos através de dados fornecidos pela APAE de Viçosa-MG, que desenvolve ensino profissional de nível básico para usuários a partir de dezesseis anos de idade, buscando sua inserção no mercado de trabalho.

A natureza dos dados foi de fonte primária, através de entrevista semiestruturada, pois o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada questão, podendo ser respondidas dentro de uma conversação informal, na qual foi feito levantamento de dados juntamente aos empregadores do município de Viçosa-MG.

Considerando-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados básicos nesse processo, realizou-se uma análise qualitativa dos dados. A pesquisa qualitativa se fundamenta em uma fonte direta de dados obtidos pelo pesquisador por meio de um trabalho de campo (FERREIRA, 2008). Portanto foi feito o uso de raciocínio dedutivo, que é o processo, com base em uma ou mais premissas e se chega a uma conclusão. O método dedutivo tem

o propósito de explicitar o conteúdo das premissas, pois parte do geral para se chegar às particularidades (ASSIS, 2012).

RESULTADOS

Os dados da Tabela 1 apresentam o ramo das empresas entrevistadas, função do entrevistado, número de funcionários da empresa, número de funcionários com deficiência intelectual e múltipla e número de funcionários com outros tipos de deficiência.

Tabela 1- Relação do ramo empresarial e funcionários contratados

Empresa	Ramo Empresarial	Função	Nº de funcionários total	Nº de funcionários*	Nº de funcionários**	Nº de funcionários***
1	Combustível	Proprietário	19	01	0	0
2	Consultoria	Analista de RH	50	01	0	0
3	Capacitação profissional	Diretora administrativa	150	02	0	0
4	Atendimento hospitalar	Gerente de RH	395	03	01	8
5	Embutidos	Coordenadora Administrativa	260	05	01	02

Nota: *Com deficiência Intelectual, **Com deficiência Múltipla, ***Com outros tipos de deficiência.

Sobre a preparação da empresa para receber as pessoas com deficiência, observou-se que não existe uma política de preparação, mas em todas elas há um diálogo com os profissionais sobre a chegada dos novos funcionários. Segundo o representante da Empresa 1, foi esclarecida a deficiência do novo empregado e suas limitações. Segundo a representante da Empresa 2, a mesma está em fase de implantação da seleção e inserção dessas pessoas. De acordo com a representante da Empresa 3, a APAE prepara a pessoa com deficiência e os funcionários. A empresa 4 relatou que há uma conversa com os coordenadores dos setores e com a psicóloga. Somente na empresa 5 houve uma melhor preparação.

No tocante a relação dos demais funcionários com a pessoa com deficiência, todos os representantes das empresas afirmaram que é muito boa.

Com relação ao processo de divulgação da vaga para contratação da pessoa com deficiência, duas empresas relataram ter sido através da indicação da APAE, uma empresa disse ter sido através da indicação da mãe do deficiente e duas empresas fizeram divulgação mais ampla, através de cartazes, rádios e jornal da cidade.

Sobre a qualidade dos serviços prestados por esses funcionários, as empresas 2 e 5 relataram estarem muito satisfeitas com os serviços prestados. Os demais entrevistados disseram ter satisfação média.

Questionou-se se os entrevistados teriam como avaliar o impacto desse emprego para o deficiente e/ou sua família. Todos os entrevistados acreditam que sim. Perguntou-se se a Lei de Cotas- Lei nº. 8213/91 (Lei de contratação de Deficientes nas Empresas) que fala

sobre obrigatoriedade da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, a partir de uma proporcionalidade de funcionários, é sabida pela empresa e qual a opinião dos entrevistados sobre a lei. Entre as cinco empresas entrevistadas, quatro disseram conhecer a lei. Somente a entrevistada da empresa 2 relatou não ter conhecimento da Lei, mas que procuraria saber mais sobre o assunto.

CONCLUSÃO

Os entrevistados deixaram claro que se não conhecessem a Lei, talvez não contratassem. Porém, a partir do momento que os contrataram, conseguiram perceber as vantagens que essas pessoas trouxeram ao ambiente de trabalho tais como: estímulos a outros funcionários devido à superação e força de vontade que essas pessoas demonstram, os funcionários ficam mais solidários, aprendem com o exemplo. Também relataram contratar por questão de marketing da empresa para o comércio, que hoje é um fator importante para muitos consumidores.

Constatou-se, através desta, que os empregadores contratam a pessoa com deficiência principalmente pela obrigatoriedade da Lei de Cotas. Porém, duas empresas entrevistadas, não têm obrigatoriedade em contratar tais pessoas, mas o fazem, pois acham importante quanto a responsabilidade social.

Nota-se, portanto, que falta capacitação profissional a essas pessoas, pois se estes chegassem capacitados no mercado de trabalho poderiam ter uma maior aceitação, a empresa teria um menor custo ao contratá-los e, logo, mais vontade de contratá-los. Para isso, deveria investir mais em educação inclusiva, de forma a capacitá-los de forma efetiva, aumentando assim a socialização dessas pessoas e o seu desenvolvimento.

Diante disso, nota-se que é necessário criar políticas públicas, apesar das políticas de inclusão já existentes. Percebe-se que teria muito mais possibilidade de outras pessoas serem inseridos na sociedade se não fosse à falta de oportunidade e capacitação.

Apesar de terem sido poucas empresas entrevistadas, somente cinco, os resultados foram significativos pelo fato de serem empresas de ramos diferentes e cada uma terem uma visão particular a respeito. Sugerem-se outros estudos abordando o mesmo assunto para municípios diferentes a fim de fazer uma análise comparativa dos resultados para que possam acrescentar à comunidade assistida novas informações relevantes ao assunto.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASSIS. Maria Cristina de. Metodologia do Trabalho Científico. Disponível em: < http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf > Acesso em 05 de jun. de 2012.

BORGES, Célia Regina Congilio. Taylorismos, fordismos e toyotismos: as relações técnicas e sociais de produção configurando reestruturações produtivas. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v15_16_celia.pdf> Acesso em 05 de set. de 2012.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm > Acesso em 24 de maio de 2012.

BRASIL. Decreto nº 3.298/1999. Disponível em www.81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm

BRASIL. Educação profissional e trabalho para pessoas com deficiências intelectual e múltipla. Plano Orientador para Gestores e Profissionais. Brasília. 2007.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm > Acesso em 25 de maio de 2012.

BRASIL. Lei de cotas nº. 8213, de 24 de Julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

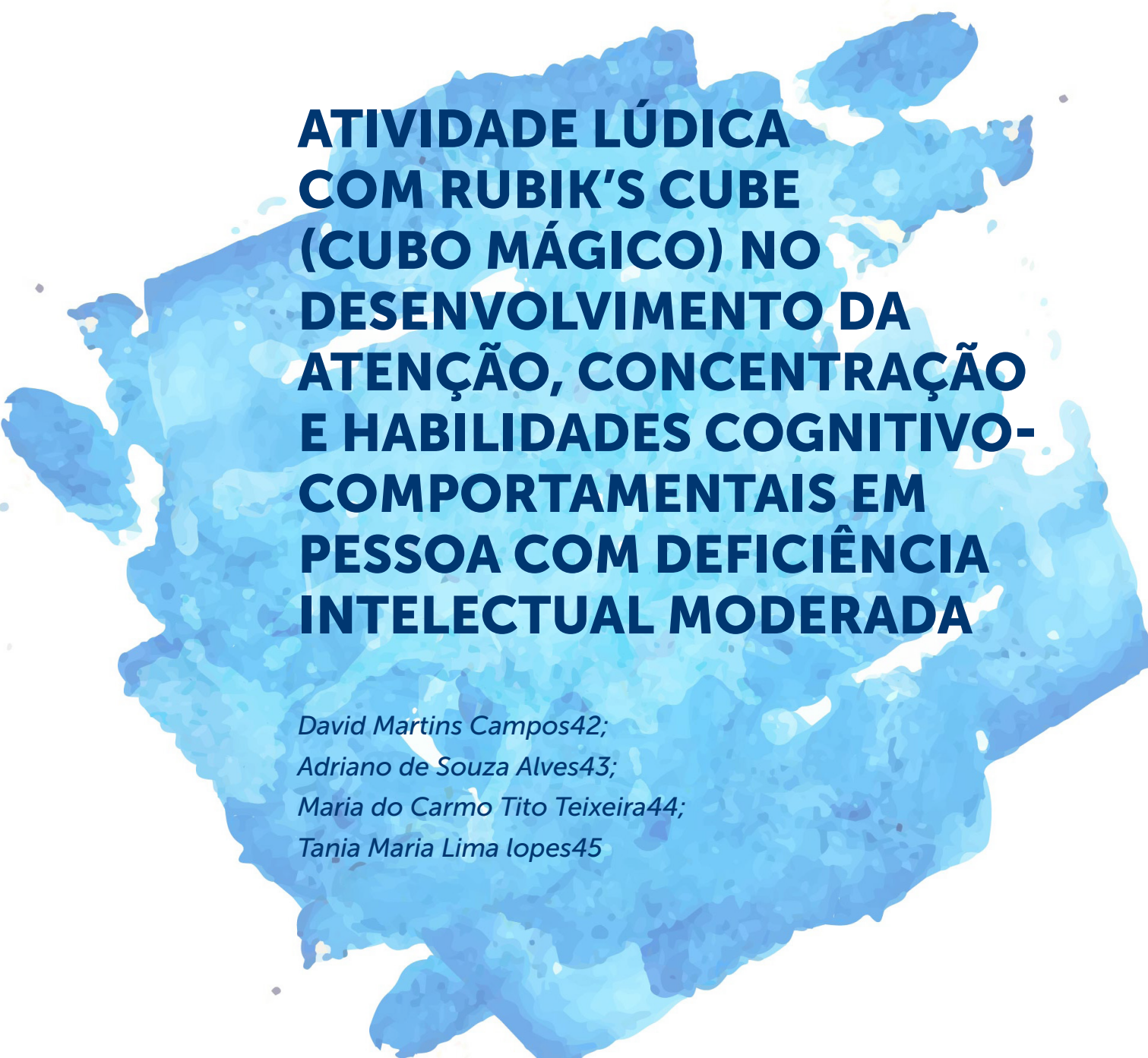
CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – CRESS. 6º Região/MG. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Série nas trilhas

dos Direitos. Caderno 1. Direitos Humanos Universais e Internacionais. Belo Horizonte. 2009. p. 245-250.

FERREIRA. Conceição de Maria Moura. Metodologia do Trabalho Científico. Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA. São Luís. 2008. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/49781180/14/TIPOS-DE-PESQUISA> > Acesso em 02 de jun. de 2012.

FONTURA, Daniele dos Santos. Inserção de Pessoas Portadoras de deficiência no mercado de trabalho. Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24935/000592771.pdf?sequence=1>> Acesso em 04 de agos. de 2012.

POLETTI, Kézia Zanni. Pessoa com deficiência e mercado de trabalho: Lei de Cotas nº. 8.213/1991. Disponível em: < <http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Mercado%20de%20trabalho.pdf> > Acesso em 24 de maio de 2012.



ATIVIDADE LÚDICA COM RUBIK'S CUBE (CUBO MÁGICO) NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E HABILIDADES COGNITIVO- COMPORTAMENTAIS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MODERADA

*David Martins Campos⁴²;
Adriano de Souza Alves⁴³;
Maria do Carmo Tito Teixeira⁴⁴;
Tania Maria Lima lopes⁴⁵*

42 Graduando do curso de psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; davidmartinscampos@gmail.com

43 Psicólogo pela UFMG-MG, Mestre em Biologia Animal pela UFV-MG; adrianopossi@yahoo.com.br

44 Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com

45 Pedagoga pela UFV-MG, Professora coordenadora da Educação Profissional da Apae de Viçosa-MG; tanielimalopes@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento, desenvolvida com pessoa com deficiência intelectual moderada, da APAE Rural de Viçosa-MG. Através de atividade lúdica desenvolvida com Rubik's Cube (cubo mágico), foram desenvolvidas habilidades de atenção, concentração e cognitivo-comportamentais. O trabalho vem atingindo os objetivos propostos e o processo de mediação promovido pelo pesquisador tem conseguido bons resultados com o sujeito.

PALAVRAS CHAVES: Deficiência intelectual moderada; lúdico; rubik's cube.

ABSTRACT

The present study presents the partial results of research in development, developed with people with moderate intellectual deficiency, of APAE Rural from Viçosa-MG. Through play activity developed with Rubik's Cube (magic cube), attention, concentration and cognitive-behavioral skills were developed. The work has been achieving the proposed objectives and the process of mediation promoted by the researcher has achieved good results with the subject.

KEY WORDS: Moderate intellectual deficiency; playful; rubik's cube

RESUMEN

El presente trabajo presenta los resultados parciales de investigación en desarrollo, desarrollada con persona con deficiencia intelectual moderada, de la APAE Rural de Viçosa-MG. A través de actividad lúdica desarrollada con Rubik's Cube (cubo mágico), se desarrollaron habilidades de atención, concentración y cognitivo-conductuales. El trabajo, viene alcanzando los objetivos propuestos y el proceso de mediación promovido por el investigador ha logrado buenos resultados con el sujeto. PALABRAS CLAVES: Deficiencia intelectual moderada; lúdica; Rubik's cube

INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O presente trabalho é realizado por estagiário da Univiçosa - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosana APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) Rural de Viçosa- MG. O projeto é realizado com um sujeito com deficiência intelectual moderada com 35 anos do sexo masculino, apresentando dificuldades de atenção e concentração.

O intuito do trabalho é a busca por uma melhor qualidade de vida a este indivíduo, fazendo com que haja a possibilidade de mostrar seu potencial e desenvolver ainda mais suas habilidades sociais, tornando-o cada vez mais independente e capacitado a transitar em diferentes espaços e contextos sociais. A Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, havendo limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (DSM-5, 2004). Há quatro tipos de gravidade que se baseiam no funcionamento adaptativo do sujeito que afetam a vida cotidiana do indivíduo adulto com DI. São eles leve (compor-

tamentos funcionais, porém limitados), moderada (comportamento mal-adaptativo, causando problemas sociais), grave (comportamento mal-adaptativo, incluindo auto-lesões) e profunda (comportamento mal-adaptativo, ocorrência de prejuízos físicos e sensoriais) (DSM-5, 2004).

O estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, é a capacidade de reconhecer e usar símbolos, porém ainda não possuindo a capacidade de pensar logicamente. É no estágio operatório-concreto que se desenvolve a capacidade de resolver problemas reais (concretos), pensando logicamente para resolvê-los, uma vez que, já conseguem levar em conta vários aspectos de uma situação. Mas ainda existem limites, pois apenas conseguem realizar problemas que lhe são apresentados a sua frente, ou seja, a capacidade de abstração ainda não foi bem desenvolvida (PIAGET, 1955 apud PAPALIA et al, 2006).

O sujeito com Deficiência Intelectual se mantém no estágio pré-operatório ou operatório concreto, ou oscilando entre eles, a depender do nível de comprometimento intelectual. Uma das principais causas para essas permanências consiste na ausência de reversibilidade, cujas consequências são diversas, sendo a mais ampla delas a incapacidade de realizar operações lógicas ou de ser comandado pelo raciocínio hipotético dedutivo, ou seja, o pensamento está sob o domínio das percepções, a intuição e o raciocínio ocorrem por transdução, necessitando da mediação de um indivíduo capacitado para que aumente a possibilidade de abstração do conhecimento (INHELDER, 1943/1969 apud SCHIPPER et al, 2016).

Através do processo de mediação, pode-se auxiliar o sujeito com DI a desenvolver habilidades ainda latentes. Desenvolvendo atividades mediadas, dentro da proposta da Zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky, é possível estimular e proporcionar ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades.

A ZDP é a distância entre o nível atual de conhecimento do sujeito em processo de aprendizagem, determinado pela capacidade atual do indivíduo (sujeito com deficiência intelectual) de resolver problemas sem a ajuda de outro capaz (estagiário/mediador do conhecimento) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de outro mais capaz. Em outras palavras, a ZDP torna possível visualizar a distância entre o conhecimento do indivíduo e o conhecimento que ele busca obter (CHAIKLIN et al 2003).

A motivação do sujeito pelo o que lhe é ensinado é algo essencial para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. O lúdico, quando utilizado na educação, torna-se uma ferramenta de extremo valor, facilitando a motivação e o aprender. As atividades lúdicas podem e devem ser trabalhadas de diversas formas em diversas faixas etárias, especialmente na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual. Além de motivar, os recursos lúdicos transcendem o papel de proporcionar prazer no envolvimento do sujeito com o que lhe é ensinado (HEBERLE, 2011).

Uma vez que o sujeito com DI moderada, objeto do estudo, possui dificuldades em se concentrar em atividades que exigem sua atenção e concentração, foi proposta intervenção utilizando-se do lúdico para motivá-lo a participar das atividades disponibilizadas pela APAE Rural de Viçosa.

OBJETIVOS

Utilizando da atividade lúdica Rubik's Cube (cubo mágico), desenvolver uma significativa melhora nos níveis de atenção e concentração do sujeito com DI moderada, na fase adulta, como objetivo de melhorar sua habilidade social, participação nos grupos desenvolvidos na instituição, melhor participação em atividades que demandem atenção e concentração.

METODOLOGIA

Durante dois meses de trabalho, foi utilizado como material o Rubik's Cube (Cubo Mágico) 3x3, pois o sujeito observado possui grande afinidade com atividades que envolvam puzzles (quebra-cabeça) e sua resolução. Assim sendo, uma vez por semana, o estagiário capaz de resolver o Rubik's Cube e mediar este conhecimento para o sujeito com DI moderada se encontrava na APAE Rural de Viçosa e realizava a atividade até o momento em que o puzzle era resolvido por completo.

O puzzle é um quebra-cabeça tridimensional, com seis faces coloridas (branco, amarelo, vermelho, laranja, azul e verde), seccionado em cinquenta e quatro partes que se movem em meio a um eixo central. Existem várias maneiras de se resolver o Rubik's Cube, porém o escolhido pelo estagiário para atividade foi o método de resolução por camadas, devido sua maneira didática e compreensível de se resolver o puzzle. Para que o puzzle seja resolvido é necessário o reconhecimento de padrões, cores e a aplicação de sete algoritmos, que consistem na aplicação de repetidos movimentos que geram a formação de outro padrão e conseqüentemente a aplicação de outro algoritmo.

Os padrões são formados quando uma série de cores se repete ao aplicar os algoritmos, que devem ser utilizados no máximo três vezes, caso contrário a aplicação do algoritmo para aquele padrão esta incorreto. Optou-se em utilizar apenas um Rubik's Cube para realização da atividade, para que desta forma ambos, estagiário e sujeito com DI moderada, pudessem resolver juntos o puzzle.

Desta forma, a atividade era realizada de maneira alternada, sendo que a cada momento o Rubik's Cube era manipulado por um dos participantes da atividade, estagiário e sujeito com DI moderada. Assim, quando o sujeito com o auxílio do estagiário identificava o padrão e o algoritmo a ser aplicado o sujeito observado devia movimentar as peças de maneira a organizar o Rubik's Cube em sua forma original parte a parte. Os movimentos exigidos pelo algoritmo eram descritos pelo estagiário com o intuito de que após várias repetições ele memorizasse pequenos fragmentos dos movimentos necessários para formar o próximo padrão e conseqüentemente a aplicação do próximo algoritmo.

A atividade se desenvolvia dividida em sete partes, uma vez que, são necessários sete algoritmos para solucionar o Rubik's Cube e ao fim do último algoritmo a atividade se dava como terminada, independente do tempo necessário para a sua realização. O tempo de cada atividade foi cronometrado para acompanhar sua evolução.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Já no primeiro contato do sujeito com DI moderada com o estagiário e o Rubik's Cube

trouxe resultados notáveis, uma vez que, o sujeito voltou toda sua atenção e concentração para atividade, não desviando seu olhar em nenhum momento. Desta maneira, durante 30 minutos e 24 segundos seu comportamento foi exemplar, superando as expectativas de todos.

No segundo encontro seu desempenho melhorou ainda mais, solucionando o Rubik's Cube com o auxílio do estagiário competente no tempo de 25 minutos e 32 segundos. Entende-se sua melhora nesta segunda atividade, devido a uma maior familiarização com o e'stagiário, a atividade e seu objetivo.

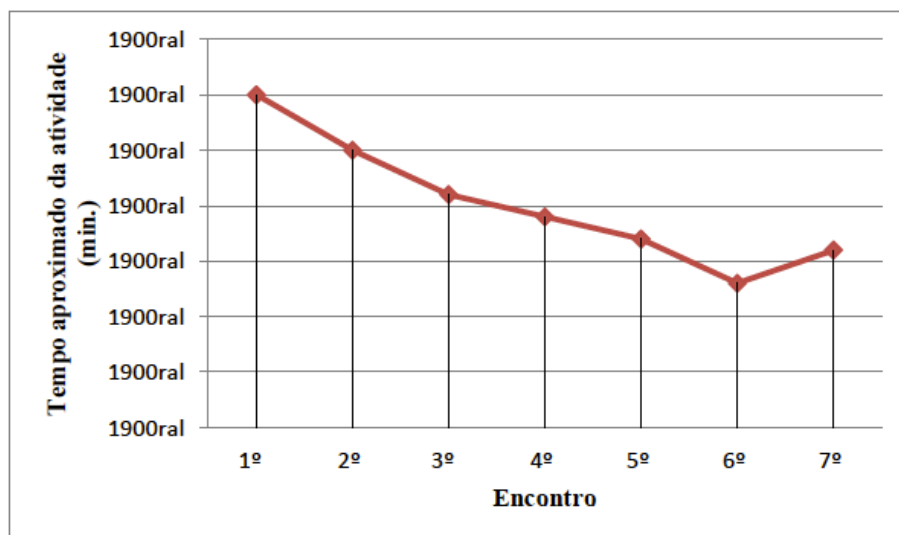
Seu desempenho no terceiro encontro continuou a melhorar, finalizando o Rubik's Cube em 21 minutos e 06 segundos. Entretanto neste encontro houve algo especial, a pedido do sujeito com DI moderada a atividade, diferente das outras duas realizadas em uma sala com apenas o estagiário e o sujeito observado, a atividade foi realizada do lado de fora da instituição, ou seja, com todos os distratores possíveis para diminuição da eficácia do trabalho realizado. Porém, o estagiário atendeu ao seu pedido e desta forma, além de melhorar o seu desempenho em relação ao tempo de resolução do Rubik's Cube, concentrou-se e voltou toda sua atenção para a resolução da atividade sem ser influenciado pelos vários estímulos à sua volta.

A partir do terceiro encontro, todas as atividades passaram a ser realizadas do lado de fora da instituição. O desempenho do sujeito observado melhorou a cada atividade, realizando o Rubik's Cube nos tempos de 19 minutos e 31 segundos no quarto encontro e em 17 minutos e 12 segundos no quinto. Foi possível observar seu esforço para desenvolver estratégias para memorizar fragmentos dos logaritmos a cada atividade.

No sexto encontro, o sujeito com DI moderada obteve seu melhor resultado com um tempo de 13 minutos e 58 segundos. Durante cada encontro era possível visualizar sua compreensão do Rubik's Cube aumentando cada vez mais, sua atenção e concentração toda voltada a atividade, algo antes considerado "impossível" de realizar pelo sujeito (segundo relatos).

Por fim, no sétimo encontro seu melhor desempenho foi alcançado, com um tempo de 16 minutos e 09. Assim, no último encontro o sujeito com DI moderada realizou sozinho o segundo algoritmo e apesar do aumento do tempo na execução da atividade, conclui-se que houve um avanço em termos de desenvolvimento de habilidade. Pode-se observar a evolução do tempo para resolução da atividade em função dos encontros no gráfico 1.

Gráfico 1: Tempo médio aproximado de resolução do Rubik's Cube por encontro



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho não é que o sujeito da pesquisa conclua do puzzle de maneira individual, mas que, partindo de uma atividade lúdica, que se mostra reforçadora para esse sujeito, desenvolver e potencializar sua capacidade de foco, atenção e concentração, melhorando suas habilidades cognitivo-comportamentais.

Conclui-se que o trabalho, vem atingindo os objetivos propostos e que o processo de mediação promovido pelo pesquisador tem conseguido bons resultados com o sujeito. A pesquisa se encontra em andamento e novas etapas serão desenvolvidas. Considera-se que as habilidades que estão sendo desenvolvidas pelo usuário em questão, são de grande relevância para seu processo de autonomia e independência, bem como para uma melhor interação social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

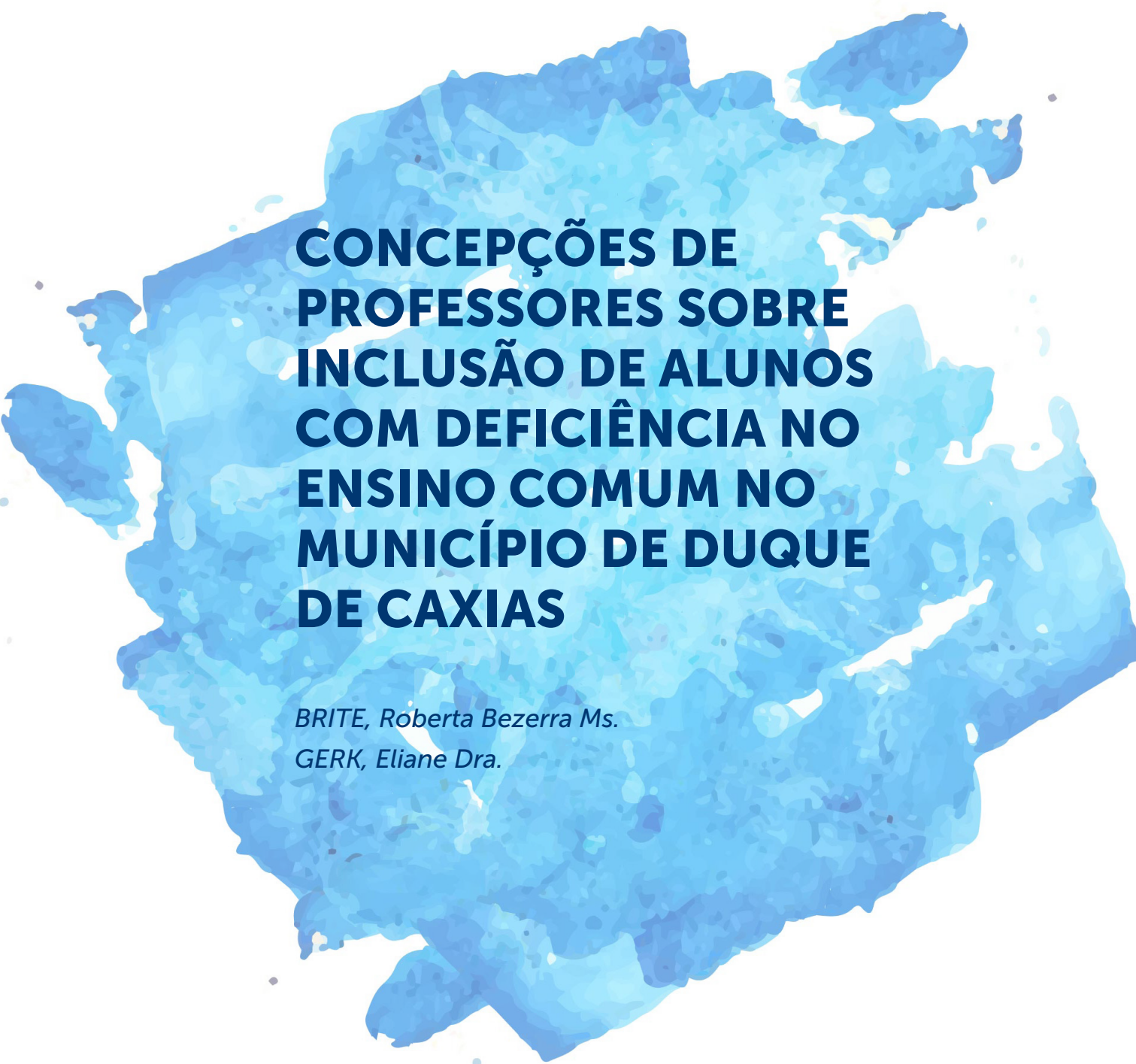
American Psychiatric Association (USA). DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vyotsky Sobre Aprendizagem e Ensino. Psicologia em Estudo. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

HEBERLE, Karina. Importância e Utilização das Atividades Lúdicas na Educação de Jovens e Adultos. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1764/1/MD_PROEJA_2012_IV_09.pdf>. Acesso em: 20/07/2017.

PAPALIA, Diane E. .Desenvolvimento Humano. 8ed. Nova Iorque: Artmed, 2006.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 79-88 jan/abr. 2016.



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

BRITE, Roberta Bezerra Ms.

GERK, Eliane Dra.

Resumo

Para analisar se as concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns contribuem negativamente ou positivamente para a legitimação do processo inclusionista, aplicou-se uma escala Likert. Verificou-se que a concepção baseada nos princípios de normalidade encontram-se ainda presentes, interferindo diretamente nas ações pedagógicas, mas a visão inclusionista coexiste, contribuindo para o desenvolvimento significativo de práticas menos estigmatizadas.

Abstract

In order to analyze whether the teachers' conceptions about the inclusion of students with disabilities in common classes contribute negatively or positively to the legitimization of the inclusionist process, a Likert scale was applied. It was verified that the conception based on the principles of normality is still present, interfering directly in the pedagogical actions, but the inclusionist vision coexists, contributing to the significant development of less stigmatized practices.

Resúmen

Para analizar si las concepciones de los profesores sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en clases comunes contribuyen negativamente o positivamente a la legitimación del proceso inclusivo, se aplicó una escala Likert. Se verificó que la concepción basada en los principios de normalidad se encuentra todavía presente, interfiriendo directamente en las acciones pedagógicas, pero la visión inclusiva coexiste, contribuyendo al desarrollo significativo de prácticas menos estigmatizadas.

Introdução

Buscou-se analisar as concepções de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns no Município de Duque de Caxias, para verificar como elas contribuem para a legitimação do processo inclusionista. As diferentes concepções sobre deficiência e suas repercussões sobre processos inclusionistas realizados nas escolas se manifestam de variadas formas no contexto contemporâneo. É necessário analisar até que ponto o processo inclusionista fica limitado à simples inserção do aluno em classe comum, quando deveria vir acompanhada de ações estruturadas que propusessem, entre outras medidas, a adequação do ambiente para acessibilidade e estruturação das aulas com adequação do conteúdo e da metodologia às diferentes deficiências, além do apoio ao trabalho do professor por profissionais capacitados e pela própria equipe diretiva (ÁVILA, TACHIBANA e VAISBERG, 2008; MONTEIRO e MANZINI, 2008; SILVEIRA e NEVES, 2006; GLAT e FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2004).

Metodologia

Foram observados e analisados os trabalhos de 491 professores que atuam, já atuaram ou ainda vão atuar⁴⁶ com alunos inclusos na Rede Municipal de Duque de Caxias, em sala de aula comum do primeiro ao quinto ano de escolaridade, no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Conforme informação do Grupo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, o total de professores de efetivo trabalho em turmas do primeiro ao quinto ano de escolaridade é igual a 1186. Neste número estão incluídos 561 professores do 1º Distrito e 625 do 2º Distrito. Apenas estes dois distritos foram considerados por sua característica urbana enquanto que os outros dois possuem características rurais. A escolha desse município deveu-se ao grande número de alunos com deficiência incluídos na rede comum de ensino. Para avaliar a concepção desses professores foi utilizada uma escala atitudinal, tipo Likert, adaptada de um Inventário de Concepções de Deficiência (ICD– CARVALHO-FREITAS, 2007). Como o Inventário foi, inicialmente, estruturado para empresas foram realizados os devidos ajustes devidamente autorizados. Foram apenas modificadas palavras, a saber: gestor para professor e empresa para escola. Do instrumento construído por Carvalho-Freitas (2007), esta pesquisa considerou três concepções acerca da deficiência: deficiência vista como manifestação espiritual, em que a pessoa com deficiência é concebida como um ser que manifesta, em sua existência, uma vontade Divina, sendo, na nossa sociedade, objeto de segregação, caridade e piedade; deficiência vista como desvio da normalidade, que analisa a pessoa com deficiência como um ser “anormal” que para ser integrado precisa de tratamento e cura, nessa forma de ver a deficiência, normalmente as pessoas são destinadas a setores específicos nas instituições, conforme sua deficiência, e existe uma desconfiança quanto a adaptação da pessoa com deficiência e receios de que se acidente ou gere problemas com outras pessoas; e deficiência baseada em pressupostos da inclusão, em que a valorização dos direitos sociais é vista como necessária para favorecer a inclusão da pessoa com deficiência nos diversos espaços sociais, além de se ressaltar a necessidade de se adequar as condições físicas e humanas do ambiente institucional para a inserção desse grupo especial. Inicialmente o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética. Tanto o Município de Duque de Caxias como a Secretaria de Educação aprovaram a pesquisa após análise de viabilidade. Foram selecionados o primeiro e o segundo distritos por apresentarem um público diferente do terceiro e do quarto, com aspectos mais rurais. A Secretaria de Educação forneceu os contatos e as cartas de apresentação para a ida da pesquisadora e dos bolsistas nas escolas. O instrumento para coleta de dados consistiu no Inventário acerca das Concepções sobre Deficiência e aplicação do questionário foi complementada com observação direta e colocações dos professores no próprio questionário. A aplicação ocorreu em um mês e encontrou resistência de algumas escolas.

Resultados: A descrição quantitativa dos dados refere-se ao instrumento aplicado, Inventário de Concepções de Deficiência para Professores (ICDP), e suas respectivas subescalas. Observando-se a distribuição de frequência em relação a cada um dos fatores,

⁴⁶ Muitos professores entraram em 2016 no último concurso realizado no Município e ainda não tiveram oportunidade de atuar com alunos inclusos.

verifica-se que:

1) A subescala “Manifestação Espiritual” apresenta amplitude entre 3 e 18. O professor cuja concepção de deficiência é preferencialmente como uma manifestação espiritual apresenta resultado 18 e o que não considera absolutamente esta concepção pontua como resultado 3. Nesta pesquisa, a média revelou que os professores não apresentam esta concepção. 2) A concepção da deficiência como um desvio da normalidade revelou-se muito mais prevalente. No caso desta sub escala, a amplitude vai de 4 a 24, e a média foi 14,48 que é uma média alta. 3) Quando a concepção está baseada nos pressupostos da inclusão, os resultados são ainda melhores, pois numa amplitude que vai de 3 a 18, a média foi 13,94. Já os dados qualitativos referem-se aos comentários que as professoras fizeram no inventário. Foram poucos, apenas 16, mas levaram à constatação da necessidade da inclusão de uma pergunta aberta no instrumento a fim de possibilitar a expressão de opiniões espontâneas dos professores. Verificou-se frequente nos comentários das professoras que elas acreditam que a inclusão deve existir, porém, com infraestrutura para receber as pessoas com deficiência e com políticas públicas que atendam as reais necessidades da instituição escolar.

Houve diferença significativa entre as três concepções de deficiência dos professores, como manifestação espiritual, como desvio de normalidade e como pressupostos de inclusão. A maior incidência de pressupostos foi referente ao desvio da normalidade, seguida daquelas baseadas em pressupostos de inclusão. Pouquíssimos professores apresentam a concepção de deficiência como manifestação espiritual.

Considerações Finais

Foi verificada a existência de duas concepções entre os professores questionados: a que a considera como desvio da normalidade e a que está baseada nos pressupostos de inclusão. A concepção espiritual está praticamente superada, pois os professores não a revelam no contexto pesquisado. Isso pode dever-se ao fato de uma superação histórica ocasionada pelo avanço do conhecimento e pelo aumento das informações sobre as deficiências.

As maiores críticas dos professores estão baseadas na falta de estrutura e de apoio técnico para os professores nas escolas que abrigam as crianças com deficiência. Parece que a questão não está nas concepções sobre a inclusão, mas sim no descrédito nas políticas públicas que não favorecem a implantação de estrutura e de apoio técnico para que a inclusão tenha sucesso. Verifica-se a necessidade de pesquisas futuras. Muitos professores não acreditam na efetividade dos processos inclusionistas por focarem na deficiência e não nas potencialidades do aluno com deficiência, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Muitos professores podem usar a falta de apoio técnico e de infraestrutura como uma “desculpa” para a falta de crença nas possibilidades de adaptação no processo ensino-aprendizagem. Verificou-se a coexistência, em muitos professores, da concepção baseada nos pressupostos de normalidade e da concepção baseada na inclusão indicando o compartilhamento conflituoso de concepções inclusionistas e exclusionistas, favorecendo a culpabilidade das políticas públicas pelo processo de inclusão malsucedido. Em muitas escolas as crianças com alguma deficiência, incluídas em classes comuns, ficam separadas em lugares específicos da sala de aula, geralmente,

atendidas, devido as suas limitações por cuidadores ou alunos estagiários, por se entender que o professor não pode atender a todos “igualmente” e ao mesmo tempo dar atenção especial a esses alunos. Verificou-se um grande interesse dos professores em obter ajuda para o favorecimento qualitativo do processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, devido à grande sensação de incapacidade que muitos enfrentam. Entretanto, o estudo não permitiu a generalização dos resultados da pesquisa e nem viabilizou analisar as repercussões das concepções sobre a efetivação do processo de inclusão indicando estudos futuros. A estruturação de concepções conflituosas geradas pela vontade de se estabelecer a inclusão e a crença na incapacidade de desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência geram desafios para a real inclusão deste educando. Existe convicção que as adaptações possíveis e necessárias ficam exclusivamente a cargo das políticas públicas e da infraestrutura, retirando da sala de aula essa responsabilidade. Muitos professores alegam não existir formação para atuar com a inclusão sugerindo uma concepção de que a adaptação curricular não é possível sem apoio externo. A pesquisa acerca das concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns tornou-se um estudo produtivo e indicado para futuras investigações, a fim de evidenciar a relação existente entre as concepções sobre as crianças com deficiência e a prática pedagógica desenvolvida em escolas comuns. Para tanto, verifica-se a necessidade de se instituir processos de adaptação curricular e treinamentos para os docentes que atuam com este grupo especial favorecendo o foco nas potencialidades dos alunos com deficiência em não em suas limitações, o que gera uma inserção menos estigmatizada e mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, Camila Ferreira de, TACHIBANA, Miriam e VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. Qual é o Lugar do Aluno com Deficiência? O Imaginário Coletivo de Professores sobre a Inclusão Escolar, 2008. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em Maio de 2012.

BRITE, Roberta Bezerra; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula e CASTELÕES, Danielle. Concepções de Gestores sobre Pessoas com Deficiência: Trabalhadores de uma Rede de Supermercados. In MENDES, Enicéia Gonçalves e ALMEIDA Maria Amelia (Orgs.). *Das Margens ao Centro: Perspectivas para as Políticas e Práticas Educacionais no Contexto da Educação Especial Inclusiva*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2010.

BRITE, Roberta Bezerra. *Análise das Concepções de Gestores sobre Deficiência em Pessoas que ocupam Postos de Trabalho em uma Rede de Supermercados*. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. *Inserção e Gestão do Trabalho de Pessoas com Deficiência: Um Estudo de Caso*. Revista de Administração Contemporânea. v. 13 número especial. Curitiba, 2009.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. *A Inserção de Pessoas com Deficiência em Empresas Brasileiras – Um Estudo sobre as Relações entre Concepções de Deficiência, Condições de Trabalho e Qualidade de Vida no Trabalho* Tese de Doutorado. Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração. Belo Horizonte, 2007.

DEVINNEY, Timothy M.; YIP, George S. e JOHNSON, Gerry. *Measuring Organizational*

Performance: Towards Methodological Best Practice. *Journal of Management*, v. 35 n. 3, p. 718-804, 2009.

GLAT, Rosana e BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, nº 1, 2005, MEC/SEESP.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os Direitos à Diferença na Igualdade dos Direitos: Questões sobre a Inclusão Escolar de Pessoas Com e Sem Deficiências. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota (Coord) Ética da Inclusão. Belo Horizonte: Armazém das Idéias, 2004.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro e MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas Concepções do Professor do ensino Fundamental em relação à Inclusão após a Entrada de Alunos com Deficiência em sua Classe. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

SANTOS, Paulo França Santos e BARBATO, Silvine Bonaccorsi. Concepções de Professores sobre a Inclusão Escolar de Alunos com Distúrbios Neuromotores. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 245-261, jul./dez. 2006.

SILVEIRA, Flávia Furtado Silveira e NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088.



A EVOLUÇÃO DE ESCRITA DE UM ADOLESCENTE COM SÍNDROME DE DOWN

ELGERSMA, Jeanine C.

RAHAL, Márcio Andriani

*Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ja-
guariaíva, Paraná*

Introdução

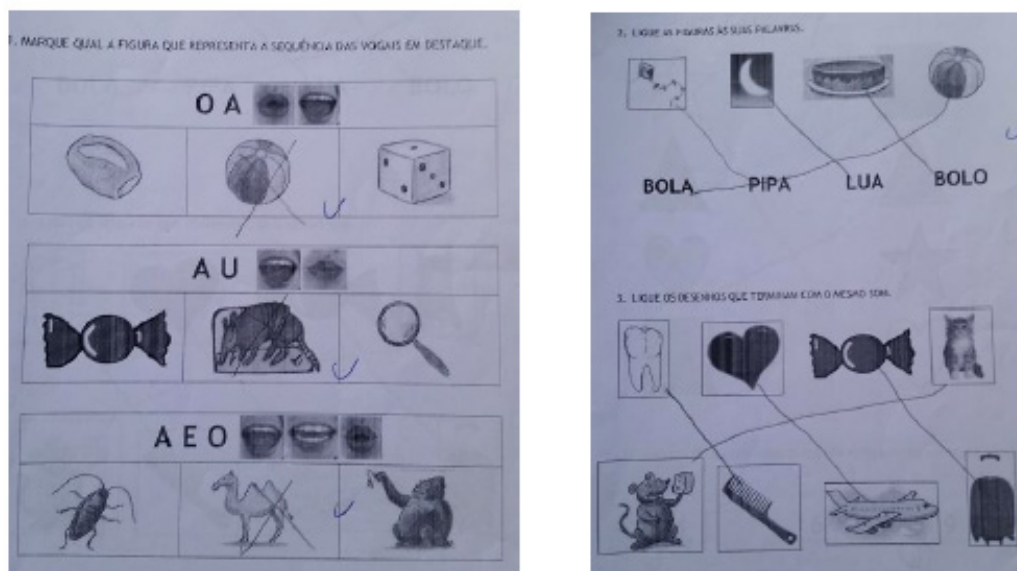
Nas APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) podem ser encontrados diferentes tipos de comprometimentos cognitivos, ligados ou não a uma síndrome. O trabalho de alfabetização nas escolas especiais sempre foi e é uma grande dificuldade encontrada pelos professores. Observamos muitas vezes que professores não conseguem seguir uma única metodologia de trabalho (propedêutica pedagógica), seja pelo nível de comprometimento cognitivo que o aluno apresenta, seja pela falta de domínio do método por parte do professor, ou mesmo por falha da própria escola. Realizou-se um trabalho de alfabetização numa Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial no município de Jaguariaíva/PR utilizando-se um método de alfabetização multissensorial, o Método das Boquinhinhas, mostrando sua eficiência no trabalho com alunos na rede especial de ensino, no período entre março de 2012 e março de 2013. Os alunos participantes já haviam sido matriculados em outras escolas na modalidade educação especial ou não, porém, sem sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Focamos aqui, a evolução de um pré-adolescente com Síndrome de Down, M.C. Foram obtidos resultados na leitura e escrita, através da aplicação de provas que avaliaram o nível de construção da escrita, associados a registros de imagens. O intervalo utilizado para a realização das provas foi no início do ano letivo, no final do mesmo ano letivo e no início do ano letivo seguinte, com evoluções significativas, tanto no traçado quanto no nível de escrita. Objetivo Geral Analisar os resultados no desempenho da leitura e escrita numa sala de aula, em uma escola de educação básica, modalidade educação especial, utilizando-se uma metodologia multissensorial, o Método das Boquinhinhas.

Objetivo Específico

Verificar a evolução no desempenho da leitura e escrita de um aluno com Síndrome de Down, durante um ano letivo. Metodologia e procedimentos Foi selecionado um aluno, com diagnóstico clínico da Síndrome de Down, de um grupo composto por 09 alunos, entre 10 e 16 anos de idade, devidamente matriculados numa Escola de Educação Básica – Modalidade Educação Especial, na cidade de Jaguariaíva/Pr, todos com diagnóstico de deficiência intelectual. Parte destes alunos já frequentaram a classe especial ou regular do ensino comum, inclusive o aluno em questão, porém, todos sem sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Participou deste trabalho, uma professora especialista em educação especial inclusiva e com o curso de capacitação plena pelo Método das Boquinhinhas e uma fonoaudióloga, multiplicadora do Método, que assessorou o trabalho realizado. No início do trabalho, em abril de 2012, todos os alunos passaram por uma avaliação para que fosse analisado o nível de construção da escrita e os pré-requisitos necessários para o processo de alfabetização. A avaliação utilizada, foi elaborada pela autora e idealizadora do Método das Boquinhinhas, dra. Renata Jardini. Abaixo duas imagens da primeira avaliação realizada por M.C.:



Após análise das avaliações, optou-se pelo uso dos seguintes materiais: Boquinhas na Educação Infantil (Jardini e Gomes, 2007) e Alfabetização com as Boquinhas (Jardini e Gomes, 2007). O trabalho de leitura e escrita foi realizado diariamente, durante as primeiras duas horas de aula do dia. Após este horário, era trabalhado o restante do conteúdo do Currículo Escolar, utilizando-se ou não Boquinhas. Uma segunda avaliação foi aplicada em novembro de 2012. Aplicou-se a mesma avaliação utilizada no início do ano, isto para que se pudesse fazer o comparativo do desenvolvimento da escrita. Abaixo as imagens da segunda avaliação de M.C.:



Após análise das avaliações, optou-se pelo uso dos seguintes materiais: Boquinhas na Educação Infantil (Jardini e Gomes, 2007) e Alfabetização com as Boquinhas (Jardini e Gomes, 2007). O trabalho de leitura e escrita foi realizado diariamente, durante as primeiras duas horas de aula do dia. Após este horário, era trabalhado o restante do conteúdo do Currículo Escolar, utilizando-se ou não Boquinhas. Uma segunda avaliação foi aplicada em novembro de 2012. Aplicou-se a mesma avaliação utilizada no início do ano, isto para

que se pudesse fazer o comparativo do desenvolvimento da escrita. Abaixo as imagens da segunda avaliação de M.C.:

1. Ligue as letras e sílabas às bocinhas correspondentes.

2. Escreva uma palavra iniciada com cada letra/sílabas do exercício anterior, fazendo um desenho que a represente abaixo.

3. Interpretação do texto. Leia o texto e responda as perguntas abaixo.

O cão esperto

Marcelo era um garoto muito simpático e inteligente, mas andava sempre sem ter o que fazer. Sua mãe não sabia mais como ajudá-lo nas brincadeiras, pois tudo que começava, logo desistia.

Um dia, de madrugada, pensou em soltar pipa, no escuro. Foi até o quintal e tentou realizar o seu plano.

Mas não obteve sucesso, pois foi logo descoberto por seu cão.

a. Marcelo tinha o que fazer?
SIM () NÃO (X)

b. As brincadeiras de Marcelo iam até o fim?
SIM () NÃO (X)

c. Qual foi o plano de Marcelo?
Soltar balão () Soltar pipa na rua (X) Soltar pipa de noite (X) Assistir TV ()

d. Marcelo conseguiu realizar seu plano?
SIM () NÃO (X)

e. Por qual?

OCACHORRO PULO V NOCEU EDEZMANCHOU A PIPA

Para que se pudesse comprovar que houve retenção de conteúdo, em fevereiro de 2013 foi novamente aplicada a avaliação utilizada em dezembro de 2012. Esta ação foi tomada, porque muitos professores da educação especial se queixam de que após as férias escolares (dezembro e janeiro), seus alunos não se lembram mais do que lhes foi ensinado, principalmente no que tange a leitura e escrita. Veja as imagens abaixo:

1. Ligue as letras e sílabas às bocinhas correspondentes.

2. Escreva uma palavra iniciada com cada letra/sílabas do exercício anterior, fazendo um desenho que a represente abaixo.

3. Interpretação do texto. Leia o texto e responda as perguntas abaixo.

O cão esperto

Marcelo era um garoto muito simpático e inteligente, mas andava sempre sem ter o que fazer. Sua mãe não sabia mais como ajudá-lo nas brincadeiras, pois tudo que começava, logo desistia.

Um dia, de madrugada, pensou em soltar pipa, no escuro. Foi até o quintal e tentou realizar o seu plano.

Mas não obteve sucesso, pois foi logo descoberto por seu cão.

a. Marcelo tinha o que fazer?
SIM () NÃO (X)

b. As brincadeiras de Marcelo iam até o fim?
SIM () NÃO (X)

c. Qual foi o plano de Marcelo?
Soltar balão () Soltar pipa na rua () Soltar pipa de noite (X) Assistir TV ()

d. Marcelo conseguiu realizar seu plano?
SIM () NÃO (X)

e. Por qual?

PORQUE ERA NOITE

Discussão e Resultados

Como mencionado anteriormente, o trabalho teve início logo após a aplicação da primeira avaliação. Observou-se durante o período trabalhado que tanto os alunos quanto a professora tiveram um alto nível de motivação, sendo que o número de faltas às aulas durante o ano letivo foi baixo, se comparado ao ano letivo anterior.

Se compararmos todas as imagens, observamos que há uma evidente evolução tanto no traçado da escrita, quanto ao nível de escrita.

A professora ainda refere que, durante o trabalho realizado, observou uma melhora na auto-estima de M.C. e seus colegas, bem como na articulação de fala, tornando sua fala mais inteligível.

Considerações Finais

O estudo apresentou o resultado de um trabalho realizado numa Escola de Educação Básica – Modalidade Educação Especial, dando ênfase à evolução da leitura e escrita de um pré-adolescente com diagnóstico clínico de Síndrome de Down. Além da evolução na leitura e escrita, podemos afirmar também que, este aluno não “esqueceu” o conteúdo trabalhado, durante o período férias, pois a última avaliação realizada em 2012 foi reaplicada em fevereiro de 2013, logo no início do ano letivo. Diante estes resultados, podemos afirmar que é possível sim, obtermos resultados positivos no trabalho de alfabetização em crianças com um déficit cognitivo. Sabe-se que o trabalho realizado com este alunado exige mais tempo, estudo e dedicação, porém, o processo de alfabetização não é impossível. Fato importante é que quando

se realiza um trabalho multissensorial, há vários “inputs” neurosensoriais, estimulando-se várias áreas do cérebro ao mesmo tempo, havendo melhor resultado de trabalho. Vale ressaltar aqui que no trabalho em sala de aula, é necessário uma sequência, não basta o professor selecionar atividades para serem trabalhadas, é de suma importância que o professor siga uma metodologia adequada dar continuidade ao trabalho e obter resultados.

BIBLIOGRAFIA

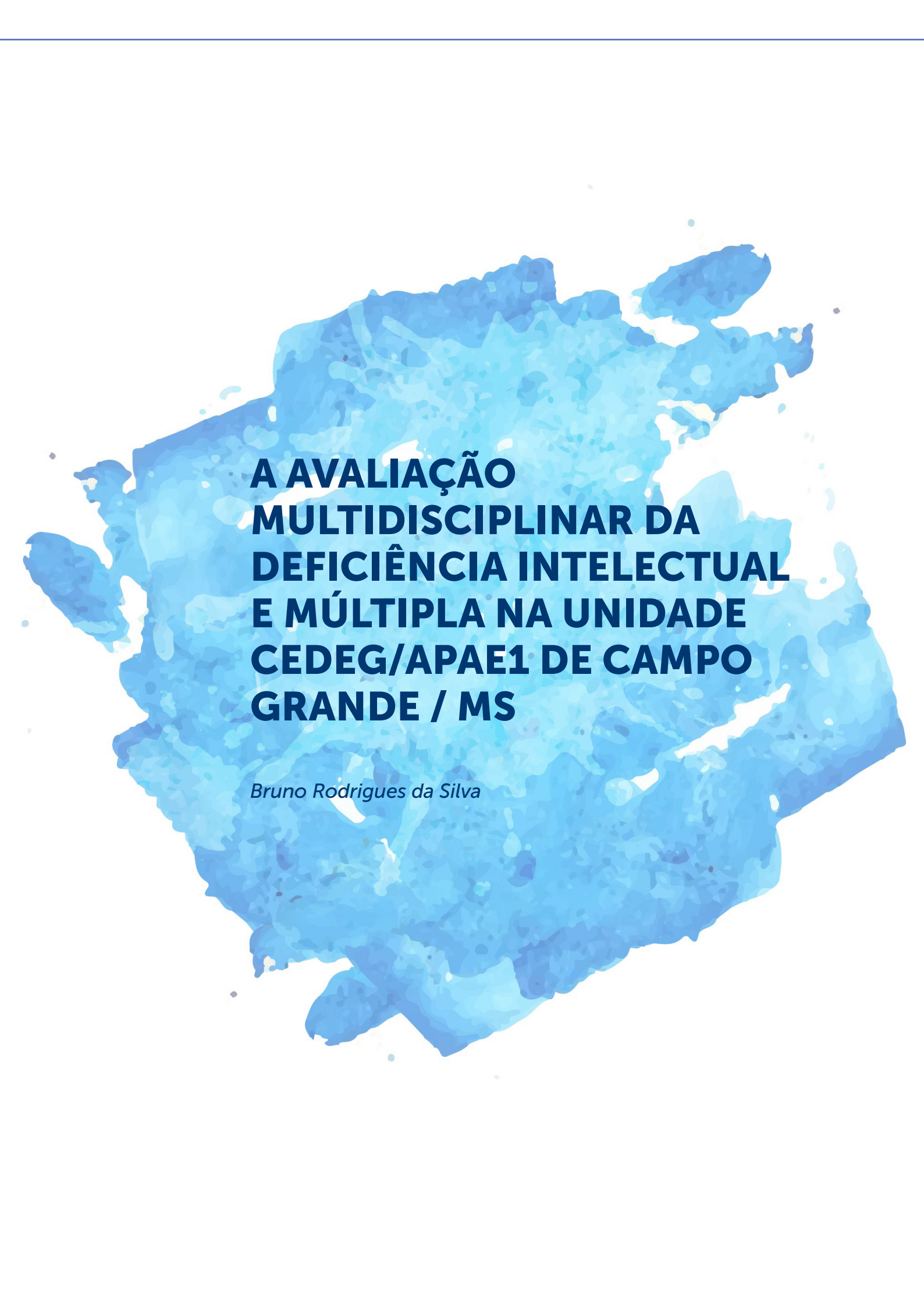
JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; GOMES, Patrícia Thimoteo S. Alfabetização com as boquinhass: método fono-visuo-articulatório: livro do educador. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. Método das Boquinhass: Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita: fundamentação teórica, livro 1. 4.ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; GOMES, Patrícia Thimóteo de S. Boquinhass na educação infantil: livro do aluno. 1.ed. Araraquara,SP: Graphset, 2012.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. Provinha 2.pdf. em <http://www.metododasboquinhass.com.br/ExemplodeAtividadesdeBoquinhass.aspx>

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. Provinha 3.pdf. em <http://www.metododasboquinhass.com.br/ExemplodeAtividadesdeBoquinhass.aspx>



A AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NA UNIDADE CEDEG/APAE1 DE CAMPO GRANDE / MS

Bruno Rodrigues da Silva

RESUMO

O presente estudo enquadra-se como uma revisão bibliográfica sobre o processo de avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla realizada por equipe multiprofissional, comparando a literatura com a prática existente na unidade CEDEG/APAE de Campo Grande / MS. Dessa forma, compreende-se a Deficiência Intelectual como um transtorno do neurodesenvolvimento com critérios diagnósticos consolidados, já a Deficiência Múltipla compreende a existência de prejuízos para duas ou mais deficiências. Conclui-se que o presente estudo não esgota as possibilidades de investigação sobre o tema, ao contrário disso busca-se despertar novas pesquisas que possam estruturar materiais norteadores.

PALAVRAS-CHAVE: 1.Deficiência Intelectual e Múltipla. 2.Avaliação multiprofissional. 3.APAE de Campo Grande / MS.

ABSTRACT

The present study is a bibliographical review on the process of evaluation of Intellectual and Multiple Disability performed by multiprofessional team, comparing the literature with the practice in the CEDEG / APAE unit in Campo Grande / MS. Thus, Intellectual Disability is understood as a disorder of neurodevelopment with consolidated diagnostic criteria, since the Multiple Deficiency comprises the existence of damages for two or more deficiencies. It is concluded that the present study does not exhaust the possibilities of research on the subject, instead it seeks to awaken new researches that can structure guiding materials.

KEY WORDS: 1. Intellectual and Multiple Deficiency. 2. Multiprofessional evaluation. 3.APAE of Campo Grande / MS.

RESUMEN

El presente estudio se encuadra como una revisión bibliográfica sobre el proceso de evaluación de la Deficiencia Intelectual y Múltiple realizada por equipo multiprofesional, comparando la literatura con la práctica existente en la unidad CEDEG / APAE de Campo Grande / MS. De esta forma, se comprende la Deficiencia Intelectual como un trastorno del neurodesarrollo con criterios diagnósticos consolidados, ya la Deficiencia Múltiple comprende la existencia de perjuicios para dos o más deficiencias. Se concluye que el presente estudio no agota las posibilidades de investigación sobre el tema, al contrario de eso se busca despertar nuevas investigaciones que puedan estructurar materiales orientadores.

PALABRAS CLAVE: 1. Deficiencia Intelectual y Múltiple. 2.Avaluación multiprofesional. 3.APAE de Campo Grande / MS.

INTRODUÇÃO

A avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla ainda é um assunto que gera apreensão em grande parte dos profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social. Algumas das possíveis explicações para esse fenômeno podem ocorrer devido à complexidade do assunto, a falta de formação continuada específica sobre o transtorno e a dificulda-

de diálogo entre profissões com áreas de atuação heterogêneas, podendo repercutir negativamente no desenvolvimento dos apoios para o indivíduo deficiente.

Nesse sentido, o presente estudo busca levantar algumas orientações da literatura especializada fazendo uma relação com o processo de avaliação multidisciplinar da Deficiência Intelectual e Múltipla na unidade CEDEG/APAE de Campo Grande / MS. De maneira geral, a atuação desta unidade escolar busca articular parcerias com as várias áreas do conhecimento, uma vez que a temática em questão requer múltiplos olhares e encaminhamentos.

Além disso, verifica-se que a realidade brasileira ainda apresenta orientações norteadoras insuficientes para atender a necessidade dos profissionais e pessoas com deficiência, sobretudo no campo da avaliação multiprofissional. Ademais, somente através desta prática será possível definir os apoios necessários ao indivíduo com Deficiência Intelectual e Múltipla.

A presente pesquisa está organizada em tópicos, os quais intentam contribuir com a discussão levantada. Dessa forma, o material está estruturado em: objetivo geral, objetivos específicos, embasamento teórico – Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla, algumas considerações sobre a avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla, discussão, considerações finais e referências.

OBJETIVO GERAL

Relacionar a bibliografia especializada com o processo de avaliação multidisciplinar da Deficiência Intelectual e Múltipla na unidade CEDEG/APAE de Campo Grande - MS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar o que é Deficiência Intelectual e Múltipla;
- Conscientizar sobre a importância da equipe multiprofissional;
- Relatar algumas dificuldades da equipe multidisciplinar referentes ao processo de avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

O termo Deficiência Intelectual sofreu inúmeras mudanças de nomenclatura e significado ao longo do tempo, trazendo, conseqüentemente, diferentes formas de lidar com o indivíduo. Há relatos históricos que descrevem os mais variados métodos de atendimento a essas pessoas e seus familiares, sendo reconhecidos os seguintes meios: extermínio, cultuação, segregação, integração e inclusão (ROJAS, 2013).

De acordo com o DSM V (APA, 2014, p.33), a Deficiência Intelectual é um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual apresenta os seguintes critérios diagnósticos:

"Critério A – Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

Critério B – Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir pa-

drões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

Critério C – Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento”.

Na Deficiência Intelectual o funcionamento cognitivo está abaixo do esperado associado a limitações referentes ao ajustamento socioambiental. Os pesquisadores indicam que o percentual de indivíduos com tal deficiência varia entre 1% a 2% da população, predominando pessoas do sexo masculino. As causas do déficit são diversas e podem ter relação com fatores pré, peri e/ou pós-natais (TEIXEIRA, 2013).

Com relação à deficiência múltipla verificam-se diversos conceitos e entendimentos entre os autores, todavia utilizar-se-á a explicação concebida pelo decreto federal nº 3298 de 1999, o qual sintetiza esta limitação como a associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Ademais, (MEC, 2006, p.11), ao tratar da deficiência múltipla afirma que:

“O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou do comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas”.

As competências intelectuais e adaptativas das pessoas com deficiência intelectual e múltipla são heterogêneas, ou seja, variam de indivíduo para indivíduo. Sendo assim, essas pessoas necessitam de apoios conforme as suas necessidades e possibilidades, podendo atingir bom grau de autonomia e independência dos familiares e comunidade. Tais apoios podem variar conforme intensidade, duração e contexto e são definidos pela avaliação contínua do indivíduo (FENAPAES, 2017).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA

De modo geral, compreende-se a avaliação como um processo ou uma construção científica, objetivando a investigação e/ou coleta de informações. Assim, tal atividade promove ao menos duas condições interdependentes: a primeira diz respeito à tomada de decisão, já a segunda envolve novas reflexões que desencadeiam outros tipos de intervenção (LUCKESI, 2011).

De acordo com Anache (2007), o processo de avaliação da DI deve ser realizado visando atingir dois objetivos básicos: o primeiro diz respeito ao planejamento dos serviços de assistência à saúde e, o segundo trata sobre o desenvolvimento de medidas de apoio escolar especializado. Portanto, ambos objetivos devem estar articulados, de modo que possa promover o máximo desenvolvimento para a pessoa com deficiência.

Segundo Batista e Mantoan (2007, p.15): “a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é

uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento”.

A Associação Americana de Psiquiatria, através do DSM-5, pontua que a avaliação da DI requer procedimentos abrangentes, fazendo uso de exames clínicos, genéticos, metabólicos e a aplicação de testes padronizados para levantamento das condições intelectuais e adaptativas do sujeito (APA, 2014). Nesse sentido, percebe-se também a importância da participação de outros profissionais, como educadores, profissionais da saúde (médicos, fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) e assistência social (MEC, 2006).

Teixeira (2013) pontua alguns procedimentos que devem ser utilizados pela equipe multiprofissional, tais como: entrevistas familiares, levantamento do histórico do desenvolvimento neuropsicomotor, aplicação de testes psicométricos e/ou neuropsicológicos, exames clínicos, genéticos, neurológicos, entre outros.

Com relação à deficiência múltipla, podem-se considerar recomendações similares a avaliação da deficiência intelectual. Silva (2011) pontua que a avaliação da deficiência múltipla

deve priorizar aspectos biomédicos, psíquicos, físicos, sócioafetivos e psicomotores, os quais devem compreender o impacto sobre o funcionamento do indivíduo.

Diante disso, o processo de avaliação deve ser responsabilidade da equipe multiprofissional, não cabendo a um único profissional uma abordagem única ou a última palavra sobre o assunto. Assim, todos os profissionais envolvidos têm sua importância e contribuição para com o processo avaliativo (ANACHE, 2007).

De encontro com as ideias acima apresentadas, observa-se o posicionamento da Fenapaes (2017), a qual destaca que o atendimento das pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla deve ser realizado por equipe multiprofissional, visando promover atenção integral e integrada.

DISCUSSÃO

Na unidade CEDEG/APAE de Campo Grande / MS, a avaliação assume uma prática fundamental para a equipe multidisciplinar, pois contribui para o levantamento de informações e encaminhamentos aos serviços necessários, seja nas áreas da saúde, educação e/ou assistência social. Esse processo ocorre de forma colaborativa e integrada as práticas pedagógicas, tendo como consequência melhoria no desenvolvimento global do sujeito.

Nessa unidade de ensino especializado o indivíduo passa por um processo de avaliação multiprofissional que procura identificar as suas necessidades de saúde (física, emocional e social). Em seguida é realizada uma sondagem dos serviços escolares necessários, contribuindo para a formação intelectual do usuário, por meio de escolarização e outros serviços, oferecidos na modalidade educação especial. Tais medidas prezam o diálogo e a contribuição das diversas áreas do conhecimento envolvidas no processo investigativo, notadamente Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Enfermagem, Psiquiatria e Neurologia.

Essa atuação está articulada com as orientações estabelecidas pela Associação Americana de Psiquiatria, a qual orienta a avaliação multidisciplinar para o levantamento dos déficits intelectuais e adaptativos desencadeadores de prejuízo para o funcionamento diário do indivíduo em múltiplos contextos e interações (APA, 2014).

Todavia, a sistematização da avaliação na área da deficiência intelectual e múltipla tem se mostrado uma tarefa complexa na unidade CEDEG/APAE, visto a crescente demanda pelo serviço avaliativo, disparidade de características individuais e limitações funcionais observadas nos sujeitos avaliados pela equipe. Assim, verifica-se a necessidade de articulação com o poder público, favorecendo o aumento do número de profissionais e especialidades, bem como o fomento de formações continuadas na área da avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla.

Nesse sentido, Mota (2015) realizou um estudo com o objetivo de expor à falta de padronização quanto aos profissionais e procedimentos necessários a avaliação da DI no Brasil. No estudo mencionado a autora constatou, a partir da amostra pesquisada, que quando há integração entre a equipe multiprofissional de avaliação, por meio do estabelecimento de critérios claros, objetivos e ampla discussão do caso, ocorre uma boa investigação do avaliando, sendo assim, o planejamento de propostas de atendimento se torna tarefa menos penosa.

Na legislação específica referente à inclusão de pessoas com deficiência percebe-se a falta de elementos norteadores quanto ao processo de avaliação e conduta. Segundo a referência legal, art 2º, §2º: "o poder público criará instrumentos para avaliação da deficiência" (BRASIL, 2015). Desse modo, pode-se inferir que muitos estudos e discussões precisam ser realizados sobre essa temática, fornecendo apoio técnico e instrumental as instituições especializadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla carece amplo debate entre os profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social, visto a complexidade, diversidade de concepções teóricas e posicionamentos científicos. Além disso, falta estruturação de políticas públicas, organizando serviços e apoios, conforme mencionada pela Lei Brasileira de Inclusão.

O presente estudo verificou ainda a necessidade de aprofundamento científico para com a temática. Os motivos para isso já foram explicitados diversas vezes ao longo do trabalho, instigando assim o desenvolvimento de novas pesquisas que possam contribuir com materiais norteadores.

Por fim, observou-se que a unidade CEDEG/APAE de Campo Grande / MS atua de maneira bastante articulada ao que recomenda a literatura sobre a avaliação da Deficiência Intelectual e Múltipla. Todavia, desafios se fazem presentes durante a atuação da equipe multidisciplinar, como a baixa estruturação de políticas públicas que limitam verbas e a oferta de serviços.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V-TRtm. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ANACHE, A.A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. 2007. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=50:reflexoes-sobre-o-diagnostico-psicologico-da

-deficiencia-mental-utilizado-em-educacao-especial&Itemid=16. Acesso em: 14 jul. 2017.

BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental in GOMES, A.L.L et al . Atendimento educacional especializado – deficiência mental. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007. p. 13-42.

BRASIL. Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Projeto de Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 jul. 2017.

FENAPAES. Documento norteador: educação e ação pedagógica. Brasília: 2017. 102p.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência Múltipla. 4ª ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. 58p.

MOTA, L.L. O processo diagnóstico multidimensional da Deficiência Intelectual realizado por uma equipe interdisciplinar. Revista Apae Ciência. Fed Nac das APAEs. Vol 2. Num 1. Pg 37-51. Ano 2015. Disponível em: < <http://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/63/31>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

ROJAS, M.F. Construção do conceito de Deficiência Intelectual pelos membros do grupo familiar IN GUILHOTO, L.M de F.F. Envelhecimento e Deficiência Intelectual: uma emergência silenciosa. 2ª ed. rev. amp. São Paulo: Instituto APAE São Paulo, 2013.

SILVA, Y.C.R. Deficiência Múltipla: conceito e caracterização. 2011. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/inclusao/m3/leitura%203.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

TEIXEIRA, G. Manual dos transtornos escolares. Ed. Best Seller, 2013.



RÁDIO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA ESCOLAR: INTERFACES COM A APROPRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO ESCOLAR

Rossana Sheila Pontes Carvalho Oliveira

Rosilene Silva Sousa

Silvia Roberta da Mota Rocha

*Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
de Campina Grande*

Apae.cg@ig.com.br

Resumo

Fundamentadas nas concepções sócio-históricas de aprendizagem, interacionista e discursivo-enunciativo de leitura, dialógica de alfabetização e letramento e de deficiência como construção social implementamos e analisamos a prática pedagógica Rádio Escolar. Objetivamos a transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem com vistas à sua apropriação de estratégias de inserção escolar e social pelos indivíduos em situação de deficiência na APAE-CG. A prática pedagógica se caracteriza como produção discursiva da esfera comunicação tendo convocado vários gêneros textuais por sua comunidade discursiva (alunos que atuam como radialistas, editores, ouvintes, entrevistados, escritores de textos de opinião etc.) e se destina aos 180 alunos em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla, sendo 15 desses, seus gestores, sob a participação orientada de professoras da biblioteca escolar. A reflexão sobre essa prática sócio-histórica de linguagem indica a apropriação de estratégias de inserção escolar e social, tais como as socioafetivas, as estratégias linguísticas e as metacognitivas. Assim, pelo distanciamento de pedagogias classificatórias e da negação das funções psicológicas superiores (FIGUEIRDEO, POULIN & GOMES, 2010; LOGMAN, 2005), os dados indicam que tais sujeitos podem se beneficiar de práticas de linguagem sócio-histórica com melhor desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

PALAVRAS CHAVES: oralidade, leitura, escrita

Summary

Based on the socio-historical conceptions of learning, interactionist and discursive-enunciative reading, dialogic literacy and literacy and disability as social construction we implemented and analyzed the teaching practice School Radio. We aim to transform teaching-learning social conditions with a view to their appropriation of strategies for school and social inclusion by individuals with disabilities in the APAE-CG. The pedagogical practice is characterized as a discursive production of the communication sphere, having summoned several textual genres by its discursive community (students who act as radio editors, editors, listeners, interviewees, writers of opinion texts, etc.). Intellectual and / or multiple disabilities, with 15 of them, their managers, under the guidance of teachers from the school library. The reflection on this socio historical practice of language indicates the appropriation of strategies of school and social insertion, such as socio-affective, linguistic and metacognitive strategies. The data indicate that these subjects can benefit from socio-historical language practices with a better development of the literacy processes, and a better understanding of the processes of literacy and literacy.

KEYWORDS: orality, reading, writing

1 INTRODUÇÃO

Diante do desafio da apropriação da oralidade, leitura e escrita por parte dos nossos usuários da escolaridade e inspiradas nas concepções sócio-histórica de aprendizagem, interacionista e discursivo-enunciativo de leitura, dialógica de alfabetização e letramento e de deficiência como construção social implementamos e analisamos a prática pedagógica

gica Rádio Escolar.

Objetivamos a transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem na Rádio Escolar, com vistas à apropriação à sua apropriação de estratégias de inserção escolar e social pelos indivíduos em situação de deficiência na APAE-CG otimizando o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento desses sujeitos.

A prática pedagógica se caracteriza como produção discursiva da esfera comunicação tendo convocado como gêneros textuais (músicas/postal sonoro, receitas, bingos, radio novelas, recados, dentre outros). por sua comunidade discursiva, qual seja, alunos, professores, funcionários, visitantes, estagiários e demais convidados que atuam como radialistas, editores, ouvintes, entrevistados, escritores de textos de opinião etc.) e se destina aos 180 alunos em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla, sendo 15 desses, também responsáveis diretos pela sua gestão, sob a participação orientada de professoras da biblioteca escolar.

Analisaremos as contribuições da Rádio Escolar na apropriação da oralidade, leitura e escrita dos indivíduos em situação de deficiência intelectual e múltipla, tendo em vista as grandes dificuldades de comunicação oral, leitura e escrita por eles vivenciadas e sua relação com a apropriação de estratégias de inserção escolar e social.

2 METODOLOGIA

Os referenciais teórico-metodológicos da prática pedagógica em foco serão apresentados a seguir. A perspectiva sócio-histórica de aprendizagem defende a Lei genética do desenvolvimento cultural dos sujeitos, a partir do duplo nascimento, sendo o acesso ao simbólico e a fusão pensamento e linguagem como aspectos que inauguram a apropriação da cultura pelos seus membros iniciantes. Focaliza as funções psicológicas superiores (atenção, memória, metacognição, linguagens etc.) como produzida pela mediação semiótica, já que a relação entre sujeito e mundo social é mediatizada pela linguagem. O ensino sócio-histórica, portanto, envolveria a apropriação da língua escrita em práticas de linguagem das várias esferas comunicativas da sociedade letrada, de modo a análise linguística ou outras ações metacognitivas ocorrerem em contextos reais e efetivos de uso social, ou seja, em eventos e práticas letradas (PADILHA, 2001; CORSINO, 2006; VIGOTSKI, 1991);

Já a concepção de deficiência como construção social concebe a deficiência como construção histórica e socialmente situada, em relações de poder em detrimento de sua concepção como atributo ou déficit do sujeito e seu entorno familiar, pela causalidade da falta. Enquanto não se limita a uma condição orgânica ou a dimensão primária da deficiência (lesão orgânica, disfunção genética etc.), ela é produzida pela articulação desta dimensão com a secundária: a condição inferiorizada produzida em pedagogias classificatórias. A desnaturalização da dominação social sobre o sujeito em situação de deficiência e a produção de práticas pedagógicas que busquem atuar nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo e na apropriação das linguagens, articulando competência letrada e deficiência intelectual é importante ação política educacional (POULIN, 2010; CARNEIRO, 2008; BATISTA e MANTOAN, 2007; FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002; LONGMAN, 2002; CHARLOT, 2000);

As perspectivas interacionista e discursiva de leitura: a perspectiva interacionista consi-

dera a leitura como interação entre leitor, texto e contexto, a partir da qual o leitor produz a gestão da compreensão, num processo de reconstrução das intenções do autor, mediado pelo ensino explícito de um professor, leitor experiente da cultura letrada. A sócio interacionista discursiva acrescenta a compreensão da leitura como constitutiva e constituída de interações por sujeitos, não apenas cognoscentes, mas histórico-socialmente situados e membros de comunidades discursivas das várias esferas de linguagem, alternando-se as posições de leitor e autor, numa busca por acessar, produzir e distribuir sentidos, sendo respaldados pelos

parâmetros sociais estabelecidos pela comunidade discursiva que balizam a ação leitora. Nessa direção, a língua é prática social dialógica e ideológica, razão pela qual o posicionamento na leitura é tão enfatizado. A língua escrita aqui cumpre não apenas a função representar a realidade, mas de produzi-la, também sendo caracterizada pela polifonia e multiplicidade de vozes e sentidos (MACHADO, 2010b; CAFIERO & ROCHA, 2009; MOTA ROCHA, 2013b; 2002b; GIASSON, 1993b; BAKHTIN, 1999).

Por fim, temos a perspectiva dialógica de alfabetização e letramento e o paradigma dos novos estudos do letramento: a dialogicidade da alfabetização e letramento é uma importante condição para a formação leitora considerando-se a interdependência entre alfabetização e letramento, por um lado; e a desinvenção da alfabetização quando da emergência do letramento em meados de 80, assim como a sua necessária e arriscada reinvenção (SOARES, 2004). A enquanto tecnologia da escrita, a alfabetização envolve a apropriação dos vários processos de leitura (micro, macro, de elaboração, metacognitivos etc.) e se articula diretamente com o desenvolvimento da função simbólica no leitor iniciante, quando compreende a escrita como sistema de representação e simbolismo de segunda ordem (SOARES, 2004; 1999; MOTA ROCHA, 2013, 2002; PINO, 2005; VIGOTSKY, 1991). O letramento, por sua vez, implica a participação competente em práticas sociais de leitura e de escrita, assim como impacto da cultura escrita sob seus membros em sociedades grafocêntricas. Entendemos que uma pessoa não aprende unicamente pelo que tem, mas também pelo contexto que a cerca, incluindo significados e usos produzidos em suas redes de relações com o outro, no caso, mediatizados pela oralidade, leitura e escrita. Para Tfouni (1995), os estudos sobre letramento procuram examinar não somente as pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, portanto alfabetizadas, mas também aquelas que não adquiriram essa tecnologia, sendo elas consideradas "analfabetas", mas sofreram impacto ou mesmo construíram conhecimentos na cultura escrita. A dimensão individual do letramento parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, "algo" que está relacionado a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever.

Em oposição ao conceito de letramento autônomo, os Novos Estudos do Letramento conceituam letramento ideológico como:

(...) um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social e à abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento (STREET, 2012b, p.79).

Distanciando-se da grande divisão binária entre letramento e oralidade, e discordando dos impactos do letramento sobre a racionalidade, o letramento é analisado no contexto das culturas letradas, por se constituir categoria sócioantropológica, e envolve como categorias analíticas os processos de hegemonia, relações de poder, escolha, status e identidade, por uma etnografia da educação, de modo a questionar a eleição, e consequente imposição, do modelo de escola racionalista, progressista e moderno de escolarização ocidental para demais sociedades.

Quanto à constituição da Rádio Escolar como prática sóciohistórica de linguagem temos os seguintes eixos constitutivos:

1) a produção da oralidade, leitura e escrita em condições sociais do discurso (o que dizer, a quem dizer, para que dizer, por que dizer e como dizer);

2) a mediação face-a-face entre sujeitos com vistas à construção da zona de desenvolvimento proximal;

3) a participação dos seus membros em comunidade discursiva das esferas comunicativa e escolar, alternando-se entre ouvinte, locutor, leitor, autor etc. de modo a vivenciar diversos acentos sociais; e

4) a afirmação pessoal e política dos sujeitos em situação de deficiência na comunidade escolar pelo reposicionamento dos sujeitos como protagonistas de práticas letradas, de modo a desconstruir a identidade de dominação e construir a de resistência e projetos (MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007).

A prática pedagógica se caracteriza como produção discursiva da esfera comunicação tendo convocado como gêneros textuais (músicas/postal sonoro, receitas, bingos, radio novelas, recados, dentre outros). Por sua comunidade discursiva, qual seja, alunos professores, funcionários, visitantes, estagiários e demais convidados que atuam como radialistas, editores, ouvintes, entrevistados, escritores de textos de opinião etc.) e se destina aos 180 alunos em situação de deficiência intelectual/ou múltipla, sendo 15 desses, também responsáveis diretos pela sua gestão, sob a participação orientada de professoras da biblioteca escolar.

A Rádio Escolar, intitulada Radio dos apaixonados funciona as segundas, terças, quartas e quintas-feiras nos horários manhã e tarde, com 30 minutos de programação específica, a saber:

1) Programa Dance e Balance, com músicas dançantes e apresentação de reportagem feitas nas mediações da comunidade pelos nossos alunos;

2) Programa Dicas do Mestre Cuca, onde os alunos realizam leitura de textos informativos que trazem dicas para donas de casa, como por exemplo, orientação de receitas culinárias.

3) Programa Bingo na Rádio, com palavras relacionadas com temas específicos desenvolvidos em sala de aula, palavras essas, lidas na rádio pelos alunos para os demais marcar suas cartelas;

4) Programa De Volta ao Passado feito com músicas antigas, o que promove muitas gargalhadas por parte dos alunos, já que os ritmos das músicas e danças são de outra geração;

5) Programa Rádio Novela, cujas texto das peças teatrais são escritos pelos alunos e professora, e apresentadas por uma equipe de alunos;

6) Programa Gospel Mania em que apresentamos canções religiosas, contação de his-

tórias bíblicas, lidas pelos próprios alunos, e propomos um paralelo dessas histórias com os dias atuais abordando temas como obediência, drogas, economia da água, diversidade religiosa etc.;

7) Programa Viagem ao Futuro, em que alunos trazem dicas de tecnologias e informações para os nossos ouvintes; e

8) Programa Momento dos Recadinhos, pela leitura dos recados escritos pelos alunos e coletados por dois sujeitos que trabalham diretamente na coleta em salas de aula.

Para tanto há um encontro semanal com a equipe gestora da Rádio onde acontece o planejamento e a definição da programação da semana, com a orientação e supervisão das professoras da biblioteca e da coordenadora pedagógica da APAECG.

Para isso, utilizamos como recursos didático-pedagógicos crachás, papel sufit, som, microfone, Computador, rádio com equipamentos apropriados para transmissão até quinhentos metros de nossa Instituição.

Os nossos ouvintes são a comunidade escolar, notadamente, as professoras e suas turmas, funcionários, visitantes e voluntários da instituição, estagiários etc. dos vários setores da instituição.

3 RESULTADOS

Pela observação participante da prática pedagógica e dos sujeitos envolvidos temos observado que a participação dos sujeitos em situação de deficiência tem promovido a apropriação de várias estratégias de inserção escolar e social (MOTA

ROCHA, 2002), a saber. Nas estratégias sócioafetivas observamos o estreitamento de vínculos de amizade/namoro ou a melhoria das interações já existentes entre aluno / aluno; a construção de referências afetivas; o pertencimento e afiliação ao grupo social dos que compõem e fazem a gestão da Rádio; melhorias na autoestima, autoconfiança e na autonomia. melhorias no respeito e construção de regras sociais; e na socialização das informações/conhecimentos produzidos com seus pares. Nas Estratégias linguísticas e metacognitivas temos visto o aumento da ação sobre a oralidade, leitura e escrita pela produção dos gêneros a comporem a programação da Rádio, assim como melhorias no vocabulário e na produção dos gêneros orais em contexto enunciativo formal, ampliando a capacidade comunicativa pelo autocontrole da timidez, por exemplo. Avanços na construção de conceitos referentes aos temas propostos também começam a ser observados. Melhorias no letramento literário, com atitudes de disposição e de engajamento com a leitura de gêneros relacionados às temáticas produzidas nas programações. A internalização do gênero recado, da esfera familiar/escolar, com finalidade de comunicação interpessoal ou de expressão de sentimentos e emoções está sendo observada. Avanços na construção do sentido do texto, tanto na leitura, como na escrita, e na argumentação oral quando se posiciona na escolha do que vai ser escrito/lido/falado também constitui ganhos em construções dos processos de alfabetização e de letramento dos sujeitos.

4 DISCUSSÃO

A reflexão sobre a prática pedagógica Radio Escolar nos permite afirmar que se trata de uma prática sócio-histórica de linguagem que tem contribuído com a transformação

das condições sociais de ensino-aprendizagem da oralidade, leitura e escrita, a exemplo da apropriação nas estratégias de inserção escolar e social, tais como as sócio afetivas e nas estratégias linguísticas e metacognitivas. Nesse sentido, as relações pedagógicas democráticas e autônomas agem como uma importante condição na apropriação de tais estratégias. Assim, pelo distanciamento de pedagogias classificatórias e da negação das funções psicológicas superiores (FIGUEIRDEO, POULIN & GOMES, 2010; LOGMAN, 2005), os dados indicam que tais sujeitos podem se beneficiar de práticas de linguagem sócio-histórica com melhor desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

Diante dos resultados considerados positivos por todos os segmentos envolvidos no projeto, existe a busca por novos conhecimentos o que está motivando os alunos a buscarem novas formas de se expressar e se comunicar, sendo parceiros e agentes de sua aprendizagem, deixando de ser meros expectadores. Nós, professores e escola, precisamos ir até os educandos, buscar a motivação funcional para transformar a escola num lugar prazeroso em que as novas ações pedagógicas possam aceitar as diferenças e tornar o sujeito aprendiz num verdadeiro cidadão competente e crítico.

4 CONCLUSÃO

Assim, o Projeto tem sua relevância reforçada nos estudos de Vygotsky e Leda Tfouni que vai focalizar a interação do sujeito com o texto e encorajar o desenvolvimento de pesquisas sobre oralidade, análise do discurso em que o autor se posiciona a quem, o que dizer, pra quem dizer, relação ou mediação pedagógica na leitura e escrita. Nesse caso, a contradição entre as concepções de alfabetização e letramento em condições sociais de uso da língua pressupõe interação entre os usuários da língua e não apenas com os especialistas do processo. Isso nos oportuniza a investigação acerca da reeducação da sociedade a partir desse Projeto "Rádio dos Apaixonados": Uma parceria no desenvolvimento de leitura e escrita como prática pedagógica do ensino da língua. Apesar das limitações cognitivas dos sujeitos, alguns destes conseguiram alcançar a aquisição da leitura e escrita, através da necessidade de ler os textos solicitados na rádio, interação social, por meio da dinâmica utilizada, o desenvolvimento da oralidade e elevação da autoestima de maneira notável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, C. A. M & MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental (cap 1 – 13 a 28) In: GOMES, A. L. L. et all. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2006

CAFIERO, D. & ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: M. L. Castanheira, F. I. P. Maciel & R. M. F. Martins (Orgs.). Alfabetização e Letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CARNEIRO, M. S. C. Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2008a.

CORSINO, P. A criança de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Brasil. Ministério de Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; GOMES, Adriana Limaverde. Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola. São Paulo: Moderna, 2010 (capítulo 1 – pedagogia da negação).

-----Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In:FIGUEIREDO, Rita Vieira de.;BONETI, Lindomar Wessler& POULIN, Jean-Robert (Orgs.) Novas Luzes Sobre a Inclusão. Fortaleza: UFC editora, 2010b.

GIASSON, J. A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993a.

KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma Pedagogia da exclusão. In: Revista Gestão em Rede, outubro, 2002.

MOTA ROCHA, S. R. da, ALVES, J. G & NEVES, S. F. das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. Revista Educação Especial. Santa Maria 124p. 2007.

-----Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010b.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental.Anais da 24ª Reunião da ANPED. Caxambú, MG, 7, a p. 1-16, 11 de out. 2001.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In:FIGUEIREDO, Rita Vieira de.;BONETI, Lindomar Wessler& POULIN, Jean-Robert (Orgs.) Novas Luzes Sobre a Inclusão. Fortaleza: UFC editora, 2010a- ISBN 9788572823875.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a, p. 69-92.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez,1995.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



VENCENDO DESAFIOS COM PORTADOR DE DÉFICIT INTELECTUAL GRAVE, AUTISMO E ARTRITE INFANTO JUVENIL

Maria Cícera Venâncio dos Santos

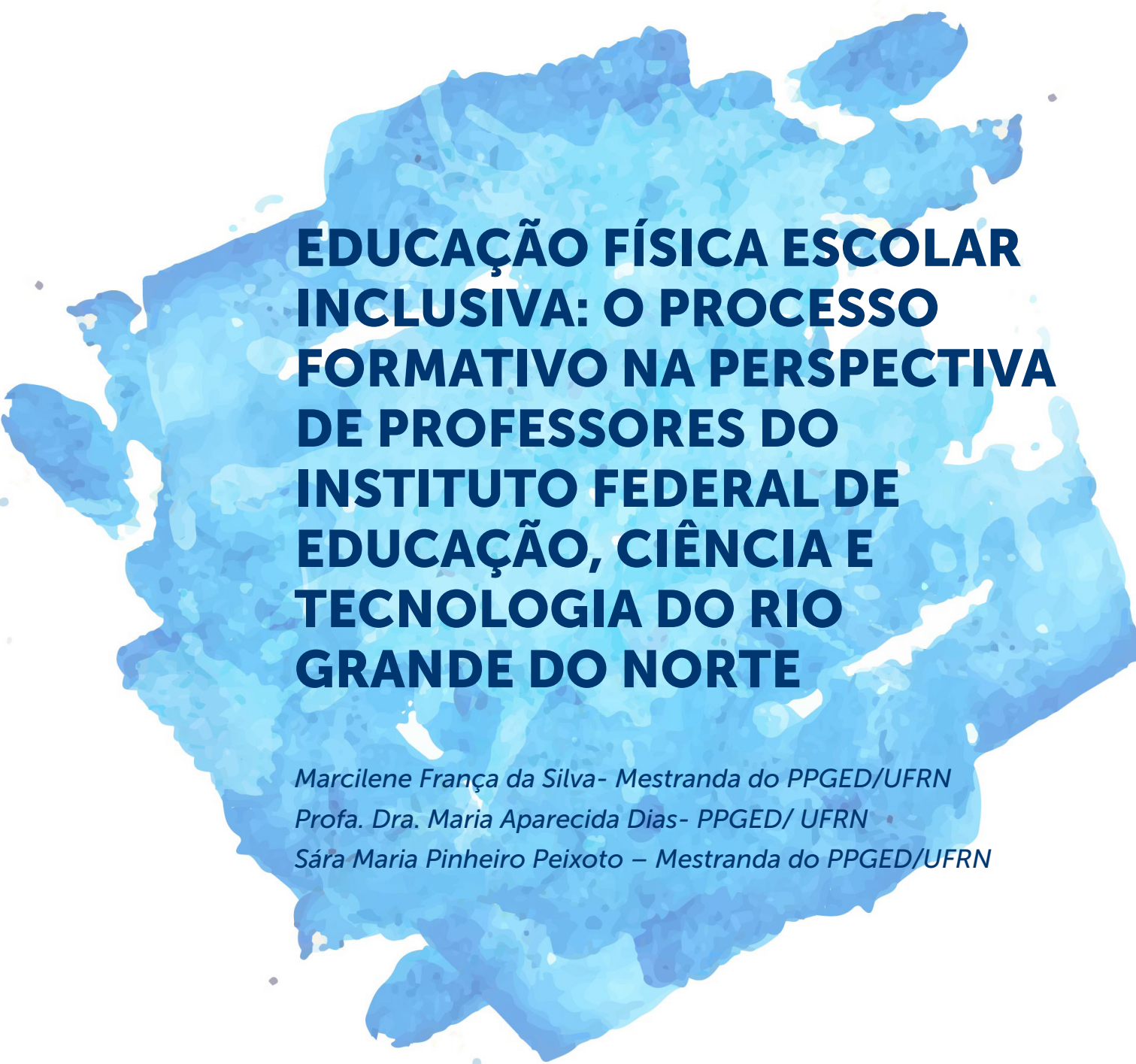
Rosilene Silva

Sergiana Costa Paulino Maciel

Maria França de Lira Furtado

Pessoas com deficiência intelectual grave costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas, estabelecer relações sociais, compreender e obedecer regras. As causas são variadas e complexas, sendo a genética a mais comum, assim como as complicações perinatais, ou problemas durante a gravidez. Autismo infantil é caracterizada por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, além de movimentos estereotipados. Artrite infanto-juvenil é caracterizado por uma inflamação nas articulações, causando dor e inchaço no local, é uma doença autoimune. Para Rufino (2001, p. 503) há duas maneiras diferentes de compreender a deficiência. A primeira afirma que a deficiência é uma manifestação da diversidade humana que demanda a adequação social para ampliar a sensibilidade dos ambientes das diversidades corporais. A segunda perspectiva sustenta que a deficiência é uma restrição corporal que necessita da área da medicina da reabilitação e da genética para oferecer tratamento adequado para a melhoria do bem-estar das pessoas. Pessoas com deficiência intelectual grave necessitam de intervenções ao longo da vida. O objetivo deste trabalho é relatar a importância do acompanhamento interdisciplinar de pessoas com déficit intelectual grave, como também o tratamento fisioterápico da artrite infanto-juvenil. O presente relato é desenvolvido na APAE-CG, onde a usuária realiza a fisioterapia motora, atendimento pedagógico, psicológico e artes uma vez por semana com duração de 30 minutos cada atendimento. Percebe-se que a usuária, tem conseguido atender a algum tipo de comando por um curto período de tempo, tem adquirido percepção em relação a texturas, como também a pessoas em sua volta. Apresenta marcha estável com ausência de dor nas articulações afetadas.

PALAVRAS-CHAVES: Déficit intelectual, autismo, artrite infanto-juvenil, intervenção interdisciplinar.



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: O PROCESSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Marcilene França da Silva- Mestranda do PPGED/UFRN

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias- PPGED/ UFRN

Sára Maria Pinheiro Peixoto – Mestranda do PPGED/UFRN

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento. O objetivo é construir organizar e executar uma formação para professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), visando à inclusão dos alunos surdos, tendo como pressuposto o corpo e as práticas corporais. A metodologia é de natureza qualitativa tendo método investigativo a pesquisa-ação colaborativa. Os instrumentos de coleta de dados serão através de audiogravação, diário de campo e entrevista semiestruturada. O estudo é relevante, por não haver discussão acerca da formação para práticas corporais inclusivas tendo o corpo do surdo como lugar de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Física; Inclusão; Formação Continuada; Surdez.

RESUMEN

El presente artículo se refiere a una investigación de maestría en curso. El objetivo es construir organizar y ejecutar una formación para profesores del Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN), buscando la inclusión de los alumnos sordos, teniendo como presupuesto el cuerpo y las prácticas corporales. La metodología es de naturaleza cualitativa teniendo método investigativo la investigación-acción colaborativa. Los instrumentos de recolección de datos serán a través de audiograbado, diario de campo y entrevista semiestruturada. El estudio es relevante, por no haber discusión acerca de la formación para prácticas corporales inclusivas teniendo el cuerpo del sordo como lugar de aprendizaje. Palabras clave: Educación Física; Inclusión; Formación continua; Sordera.

ABSTRACT This article refers to an ongoing master's degree research. The objective is to construct and execute a training for teachers of the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), aiming at the inclusion of deaf students, based on body and body practices. The methodology is qualitative in nature, having a collaborative research-action research method. The instruments of data collection will be through audio-recording, field diary and semi-structured interview. The study is relevant because there is no discussion about training for inclusive bodily practices with the body of the deaf as a place of learning. Keywords: Physical Education; Inclusion; Continuing education; Deafness.

INTRODUÇÃO

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil vem passando por muitas mudanças e nelas houve a criação de leis, decretos, resoluções, portarias e notas técnicas com o intuito de garantir a educação para essas pessoas, destacamos a Lei nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN que em seu capítulo V trata da educação especial, como decreto destacamos o mais atual que Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação esse Decreto nº 6.094/07 nesse decreto em seu Artigo 2º trata participação da união no compromisso:

Art. 2o A participação da União no Compromisso [...] ;

[...] IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas

escolas públicas;

A inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar ganhou força através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que foi considerada um marco para a educação inclusiva. No âmbito inclusivo o ato de incluir requer um processo de quebra de barreiras atitudinais, e essas barreiras da sociedade como um todo que necessita de mudanças e essas barreiras ainda perduram no ambiente escolar.

[...]O que realmente vale (e, felizmente, muitos estão fazendo) é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa. (GUIMARÃES, 2003, p. 43)

No cenário atual educacional inclusivo os alunos com deficiência estão inseridos nas escolas fazendo parte das aulas e por isso surgem alguns conflitos em relação aos professores que não se consideram preparados, Mittler (2000) apud Mantoan (2003, p.14) diz que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-los aos olhos de todos (MITTLER, 2000).

Mas para desconstruir essa realidade, necessita-se de investimentos em ações formativas voltada para a inclusão, dando aos professores a oportunidade de aperfeiçoamento, pois para que haja inclusão na escola precisamos também pensar na inclusão desses professores na realidade do aluno do aluno surdo. A proposta das ações não se limita a cursos de aperfeiçoamento que não traz a realidade da escola para a prática, mas de uma formação continuada que possa compartilhar a realidade, experiência, buscar soluções de problemas que surgem no cotidiano escolar, tornando o professor um agente, construtor e participante de uma ação colaborativa, no panorama da pesquisa-ação. Mantoan 2003 afirma que:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. (MANTOAN, 2003, p. 20)

Na Educação Física escolar existe a necessidade de dar importância ao corpo do aluno com deficiência como lugar de expressão, de comunicação, de aprendizagem. Mas, o que ainda predomina nas aulas de Educação Física é o conteúdo esporte em uma perspectiva de competição e quem apresenta o melhor rendimento ou técnica. Segundo Sedorko e Finck (2016):

O polêmico debate em torno da abordagem do esporte educacional expõe também os problemas relacionados à educação e especificamente à disciplina de Educação Física. Essa área do conhecimento incorporou o ensino do esporte de maneira hegemônica,

ou seja, apesar de existirem inúmeros conteúdos na disciplina, prioriza-se o esporte por diversos motivos. (SEDORKO e FINCK, 2016, p. 2)

A influência do esporte se sobressai na escola e ganha força no ensino médio, nesse período escolar o que prevalece é a cognição o uso do cérebro para a aprendizagem negando que o corpo também é um agente da aprendizagem por meio das práticas corporais, sabemos que “temos disciplinas que cuidam do intelecto e uma disciplina que cuida do físico, como se fosse possível separar o ser humano em departamentos estanques, ignorando a sua complexidade” (NÓBREGA, 2005a, p.51). Trabalhar com o corpo do aluno proporciona aprendizagem e segundo Nóbrega (2005):

O corpo é importante na aprendizagem, mas a escola apela somente ao cérebro, talvez porque não saiba lidar com ele, com sua diversidade e mutabilidade. A aprendizagem é identificada com imobilidade, por isso o corpo é expulso da ação pedagógica. (NÓBREGA, 2005, p.51)

Para aprofundamento teórico realizamos diversas buscas e foram encontradas várias pesquisas que serviram de apoio e referência de diálogo, fizemos um levantamento de artigos, periódicos, dissertações e teses por meio da base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Revista

Brasileira de Educação Especial, Google Acadêmico e Plataforma Sucupira. Compreendendo o período de 2006 até o momento atual, a busca se deu através das seguintes palavras chaves: Formação docente, inclusão, Educação Física e Surdez. Dos estudos encontrados destacamos os estudos de Chicon (2005), Mahl (2016), Tebaldi (2014), Nascimento (2012), Jesus (2006), Leacina (2017), Bracht 69T. Al. (2003), Cruz (2008). Que refletem a formação continuada e a prática de professores de Educação Física visando a inclusão de alunos com deficiência.

Diante do exposto há uma necessidade de um olhar sobre a formação para práticas corporais inclusivas tendo o corpo do surdo como lugar de aprendizagem. Assim, esse trabalho contribuirá como um estudo teórico metodológico proporcionando uma reflexão sobre o valor da formação continuada e das ações pedagógicas preocupadas com a inclusão do aluno surdo na disciplina de educação física.

OBJETIVOS

Analisar a prática docente no contexto da educação física escolar, investigar a relevância do processo de formação docente para lidar com a inclusão do aluno com surdez e construir, colaborativamente, saberes para práticas pedagógicas inclusivas tendo como pressuposto o corpo e as práticas corporais.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, optaremos como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, como método investigativo a pesquisa-ação.

A pesquisa será uma abordagem qualitativa, com o intuito de responder os questionamentos abordados na pesquisa. Para Gerhardt e Silveira (2009);

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31)

Já a pesquisa-ação tem caráter investigativo, onde há a efetiva participação das pessoas envolvidas;

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p.6)

A pesquisa é classificada como uma pesquisa-ação colaborativa, nela o professor que deixa de ser o objeto de investigação e se torna o sujeito de uma ação colaborativa, sendo partes do processo investigativo mediante suas análises, reflexões e soluções de problemas. A pesquisa é classificada como uma pesquisa-ação colaborativa, nela o professor que deixa de ser o objeto de investigação e se torna o sujeito de uma ação colaborativa, sendo partes do processo investigativo mediante suas análises, reflexões e soluções de problemas relacionados a sua prática em sala de aula, centrando-se no agir participativo e estabelecendo relação entre seu conhecimento e sua ação pedagógica gerando a proposta de formação através da sua participação na organização e execução da intervenção.

O locus da pesquisa será no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, em 05 campus com os professores do ensino médio que atuam na disciplina de Educação Física do IFRN.

A reflexão acerca do percurso formativo e suas influências no fazer pedagógico em suas atuações como docente serão a partir de entrevistas semiestruturadas, visando a construção de dados empíricos. Para evitar perdas de dados relevantes nas entrevistas, a coleta será através de informações que serão audiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Para finalização da pesquisa pretendemos analisar os dados coletados, por meio do diário de campo, das entrevistas e da realização da formação continuada. Nessa análise buscaremos informações acerca da relação teoria/prática, dos resultados obtidos e os elementos encontrados para a construção da pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Essa pesquisa se encontra em sua fase inicial como um projeto de mestrado, e nela espera-se que através da formação continuada colaborativa realizada por meio de oficinas sobre práticas corporais inclusivas, possa contribuir de forma significativa para as práticas pedagógicas docentes e o processo de inclusão do aluno surdo no ensino médio. Esse

estudo pretende contribuir com estudos futuros que busquem valorizar a prática pedagógica inclusiva no ensino médio e leve em consideração práticas corporais, tendo o corpo como lugar de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Os professores são fundamentais na vida escolar de seus educandos e o seu aperfeiçoamento é de extrema importância para construção de um trabalho de qualidade que atenda às necessidades dos seus alunos com e sem deficiência. Em nosso trabalho buscamos despertar um olhar diferenciado, um olhar de possibilidades e não de limitações, um olhar que busca oportunidades e que não se conforma em deixar o aluno sair de sua aula sem ter experimentado algo novo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível investigar o professor e seu processo formativo para atuação com alunos com surdez tendo como pressuposto o corpo e as práticas corporais, por não haver discussão acerca da formação para práticas corporais inclusivas tendo o corpo do surdo como lugar de aprendizagem.

Incluir um aluno com deficiência na escola é uma necessidade emergente e uma garantia de direitos conquistados por eles que viveram muitos anos as margens da sociedade. Sabemos que " [...] a inclusão é produto de uma educação plural e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. " (MANTOAN, p.20, 2003).

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina, Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo . Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BRASIL – Decreto Nº 6.094, 24 de abril de 2007- Dispõe sobre a implementação do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Brasília, 24 de abril de 2007; 186o da Independência e 119o da República.

_____ - Lei nº9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN - Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, ano XVIII, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

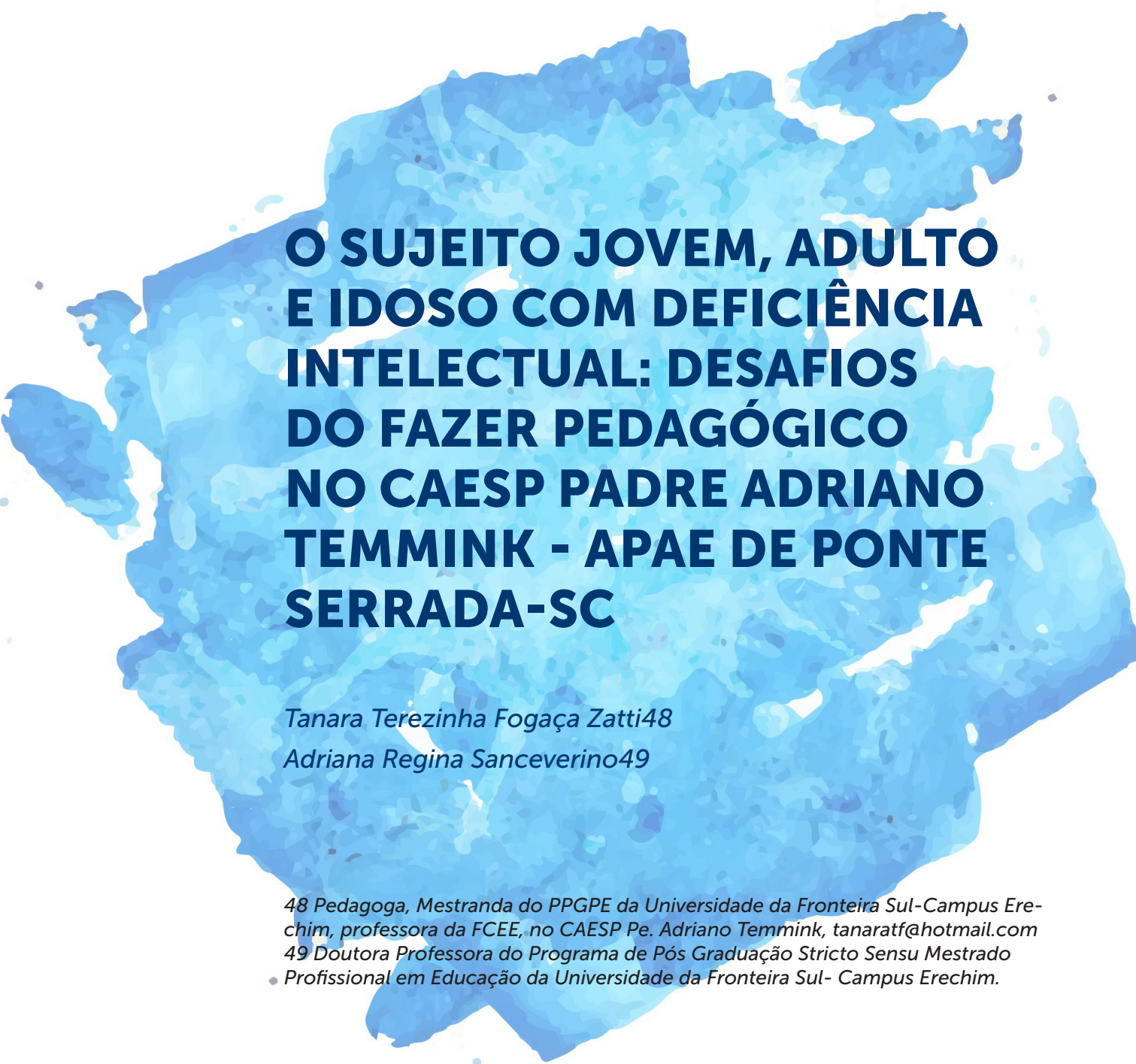
MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2. Ed. Natal: EDUFRN, 2005.

SEDORKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Christina Madrid. - SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ESPORTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - J. Phys. Educ. v. 27,

e2745, 2016.

UNESCO - Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994.



O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAESP PADRE ADRIANO TEMMINK - APAE DE PONTE SERRADA-SC

Tanara Terezinha Fogaça Zatti⁴⁸

Adriana Regina Sanceverino⁴⁹

48 Pedagoga, Mestranda do PPGPE da Universidade da Fronteira Sul-Campus Erechim, professora da FCEE, no CAESP Pe. Adriano Temmink, tanaratf@hotmail.com

49 Doutora Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade da Fronteira Sul- Campus Erechim.

RESUMO

Busca-se dialogar reflexivamente a caracterização dos sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e os desafios do fazer pedagógico na instituição especializada. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, contextualizada na perspectiva da pesquisa-ação, no qual se desenvolveu um estado do conhecimento, com base nos trabalhos publicados pela Anped (2008-2015), contingenciado por uma breve revisão teórica, pela caracterização do locus da pesquisa mediante realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação, observação participante com um grupo de sujeitos com deficiência intelectual jovens, adultos e idosos, corroborando para a elaboração e implementação de uma proposta de intervenção, na perspectiva do materialismo histórico dialético. Os resultados da pesquisa apontam para novas ações no espaço de pesquisa dentre as quais, destaca-se a importância de reconhecer os saberes dos sujeitos com deficiência intelectual, para potencializar as possibilidades de autonomia e participação educacional e social desse público.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Educação de Jovens e Adultos; Práticas pedagógicas;

RESUMEN

Se busca dialogar reflexivamente la caracterización de los sujetos jóvenes, adultos y ancianos con discapacidad intelectual y los desafíos del hacer pedagógico en la institución especializada. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, contextualizado en la perspectiva de la investigación-acción, en el cual se desarrolló un estado del conocimiento, con base en los trabajos publicados por la Anped (2008-2015), contingentado por una breve revisión teórica, por la caracterización del producto De la investigación mediante la realización de entrevistas semiestructuradas con los profesionales de la educación, observación participante con un grupo de sujetos con discapacidad intelectual jóvenes, adultos y ancianos, corroborando para la elaboración e implementación de una propuesta de intervención, en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico. Los resultados de la investigación apuntan a nuevas acciones en el espacio de investigación entre las cuales se destaca la importancia de reconocer los saberes de los sujetos con discapacidad intelectual, para potenciar las posibilidades de autonomía y participación educativa y social de ese público. Palabras clave: Deficiencia intelectual; Educación de Jóvenes y Adultos; Prácticas pedagógicas;

Introdução

A sistematização de ações e intenções, na pesquisa visam, sobretudo, compreender a reflexão da prática pedagógica como instrumento de aprimoramento, como parte de um fazer reflexivo, mais rigoroso. Este trabalho teve como objetivo central: investigar como articular um fazer pedagógico que possa contribuir com a formação humana dos sujeitos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual, na instituição de educação especial no município de Ponte Serrada;

Apresenta-se os aportes metodológicos que orientam a construção da pesquisa, os

objetivos e encaminhamentos e reencaminhamentos, descrevendo brevemente como a pesquisa aconteceu e os autores que dialogam a perspectiva da pesquisa-ação. O processo de construção coletiva da proposta de intervenção (com enfoque nos três pontos: família, as pessoas jovens e adultas com deficiência e o grupo de profissionais), as ações já implementadas e suas avaliações. Relaciona-se o processo vivenciado e a busca de olhares que tornem mais significativas as práticas pedagógicas realizadas.

O SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO

Para Franco (2005) a pesquisa-ação, estruturada em seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientifica a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Assim, o tema e problema foram delimitados a partir das necessidades e dos interesses dos sujeitos implicados na pesquisa, pois, por estarem inseridas nesta realidade são as pessoas que a conhecem. Segundo Miranda (2012), o problema já existe e o pesquisador o identifica e o acolhe como objeto de pesquisa e busca auxiliar o grupo a tomar coletivamente consciência do mesmo.

Embasa-se nas caracterizações apontadas por Triviños (2007), para relacionar as cinco etapas de cada ciclo do processo de pesquisa: a) Planejar; b) coletar dados; c) analisar dados e planejar as ações; d) implementar as ações; e) avaliar resultados e gerar relatórios.

Na fase de planejamento, busca-se identificar de que forma essa problemática, vem se constituindo como objeto de estudo, foram mapeadas as publicações da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 2008 e 2015⁵⁰. Assim, buscou-se também refletir dialogicamente as possibilidades de inter-relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, aprofundando referências quanto à pessoa com deficiência⁵¹ (especificamente a deficiência intelectual), a educação popular e as especificidades do público jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual. Como aporte teórico, o ponto de partida, foi a compreensão acerca da conceituação de educação, tendo em Freire (1996, 2008), Sassaki (2003), Brandão (1985), fundamentos de sustentação. Das leituras da educação especial, o aprofundamento acerca do entendimento da Deficiência intelectual, foi resgatado com apoio em Vygotsky (1983), Fenapaes (2009,2015), Pletsch (2015), Pieczkowski (2014), AAIDD (2015), Braga (2011). A seguir, apresenta-se a aproximação da compreensão da EJA, com amparo teórico metodológico em autores como Jardimino e Araújo (2012), Gadotti e Romão (2011), Bins (2013) Paiva (2015), Losso (2012), tangenciado pelos estudos da educação popular através de Streck (2014),

50 Este recorte temporal foi definido por corresponder ao período posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). 51O termo pessoa com deficiência passa a ser utilizado após a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, sendo esta uma reivindicação deste grupo.

Arroyo (2013). Segundo Thiollent (1996) os dados coletados visam responder às adequações da proposta de pesquisa, e sua readequação nos ciclos de melhoria e aprendizagem. Dada a inserção no contexto, esclareceu-se a ideia da pesquisa e a importância da coautoria dos profissionais da educação, uma vez que os dados obtidos serviriam para reflexão e reestruturação das ações.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais da educação: seis pedagogos (as) que atuam diretamente nas turmas dos sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual, três pedagogos (as) que desempenham funções na gestão escolar (direção, secretaria e orientação). E com um grupo de pessoas com deficiência intelectual, composto por nove pessoas, com idades que variam de 23 a 60 anos, ocorreu em dois momentos: na observação participante nas reuniões do grupo de autodefensoria e em entrevistas. Os registros das observações participantes foram sistematizados após os encontros, em um diário da pesquisadora. As demais entrevistas foram gravadas e transcritas.

Com base em Thiollent (1996), pode-se argumentar que a pesquisa ação, pode ser vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço de uma causa. Assim, a análise dos dados teve como parâmetro a contextualização da realidade, evidenciada por meio do estabelecimento de diálogos e momentos de escuta atenta dos sujeitos da pesquisa, para alicerçar em uma relação horizontalizada de constituição de conhecimentos, promover espaços de reflexões necessárias à transformação da mesma, que resulta na constituição da proposta de intervenção realizada coletivamente. Deliberou-se sobre a ação em três aspectos, considerados pelos sujeitos da pesquisa como prioritários e que envolvem três segmentos: família⁵², pessoas com deficiência intelectual e profissionais da educação. Segundo Thiollent (1996), a implementação do plano de ação, corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para a resolução de determinado problema. As ações propostas foram implementadas nos primeiros meses de 2017, o grupo estabeleceu na rotina da instituição, movimentos para alcançar as proposições da intervenção.

A implementação das ações gera novos processos que são dialogados pelo grupo. As percepções e respostas apresentadas pela comunidade são avaliadas, no sentido de, determinar novos encaminhamentos para alicerçar novas ações. Segundo Jesus (2015, p. 156), as mudanças nas práticas são gradativas permeadas por movimentos de idas e vindas, a autora salienta a resistência como parte essencial do projeto, pelo próprio fato de não podermos agir pelo outro, ou decidir sobre sua liberdade, mas no movimento que fazemos para dialogar, propor, construir, instituir possibilidades e experiências que o motivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas em educação especial para as pessoas com deficiência intelectual foram historicamente marcadas por perspectivas de ocultamento e silenciamento, quase sempre tratadas como secundárias e até mesmo desnecessárias. Nesse contexto, buscou-se efetivar no diálogo mediado e orientado as relações e problemáticas que preci-

⁵² Entendida nesse contexto como as pessoas que convivem diretamente com a pessoa com deficiência (pais, irmãos, responsáveis ou curadores).

sam ser reflexionadas constantemente em nossas práticas e fazeres pedagógicos.

Por mais que almejemos no discurso e na intenção um fazer pedagógico diferenciado, é necessária uma vigilância constante para, na prática, não sustentar as relações tradicionais, mecânicas ou médico-clínicas, no processo de ensino aprendizagem. Como se argumenta, os resquícios de práticas clínicas e mecânicas, tais como as abordadas por Chamberlain (1956), com frequência perfazem nossas mentes, discursos e ações.

A desconstrução de paradigmas de exclusão e culpabilização do sujeito só pode ser reflexionada a partir da construção coletiva de outras formas de pensar, um olhar voltado às pessoas e a crença em que a educação deve ser antes de tudo um saber que colabore com a melhoria da realidade e da vida dessas pessoas.

Uma educação especial destinada a jovens, adultos e idosos, pensada e estruturada, com base nos princípios da Educação Popular, pode se constituir numa ferramenta de inserção político-social de uma parcela significativa da sociedade excluída do processo educativo, independentemente dos motivos que ocasionaram esse processo de exclusão, como perspectiva de emancipação social e humana. Das certezas provisórias construídas ao longo dessa pesquisa, argumento a necessidade ainda constante da pesquisa, da formação permanente, da rigorosidade, da escuta atenta, para a constituição de uma prática mais comprometida com a transformação, com uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) Definition of intellectual disability. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VDCZIDXV4>>. Acesso em 10 dez. 2015.

ARROYO, Miguel G. Currículo, Território em disputa. 5ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BINS, Katiuscha Lara Genro. Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1985. BRAGA, Aline Cynthia. Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: autogestão, autodefesa e família – 2. ed. – Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2011.

CHAMBERLAIN, Naomi H. MOSS, Dorothy H. Os três R para o retardado: repetição, relaxamento, rotina. Departamento Nacional de Saúde. Rio de Janeiro, 1956.

FENAPAES. Autogestão e autodefensoria: conquistando autonomia e participação. Projeto sinergia, vol 3. Brasília, 2009.

_____. Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família. Brasília, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. _____. Educação e Mudança. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magda Bonifácio. (Orgs.). Educação de

Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BATISTA et al. Educação Especial: diálogo e pluralidade. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, p. 141-162, 2015.

LOSSO, Adriana R Sanceverino. Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2012, 369 f.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da. MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.

PAIVA, Vanilda. História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. ARAÚJO, Daniele Francisco de. LIMA, Marcela Francis Costa. Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca; SANTOS, Vera Márcia Marques (Orgs) Formação Docente e Políticas Públicas: cenários e desafios. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016, p. 49-61.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. NAUJORKS, Maria Inês. Educação, Inclusão e Acessibilidade: Diferentes Contextos. Chapecó: Argos, 2014.

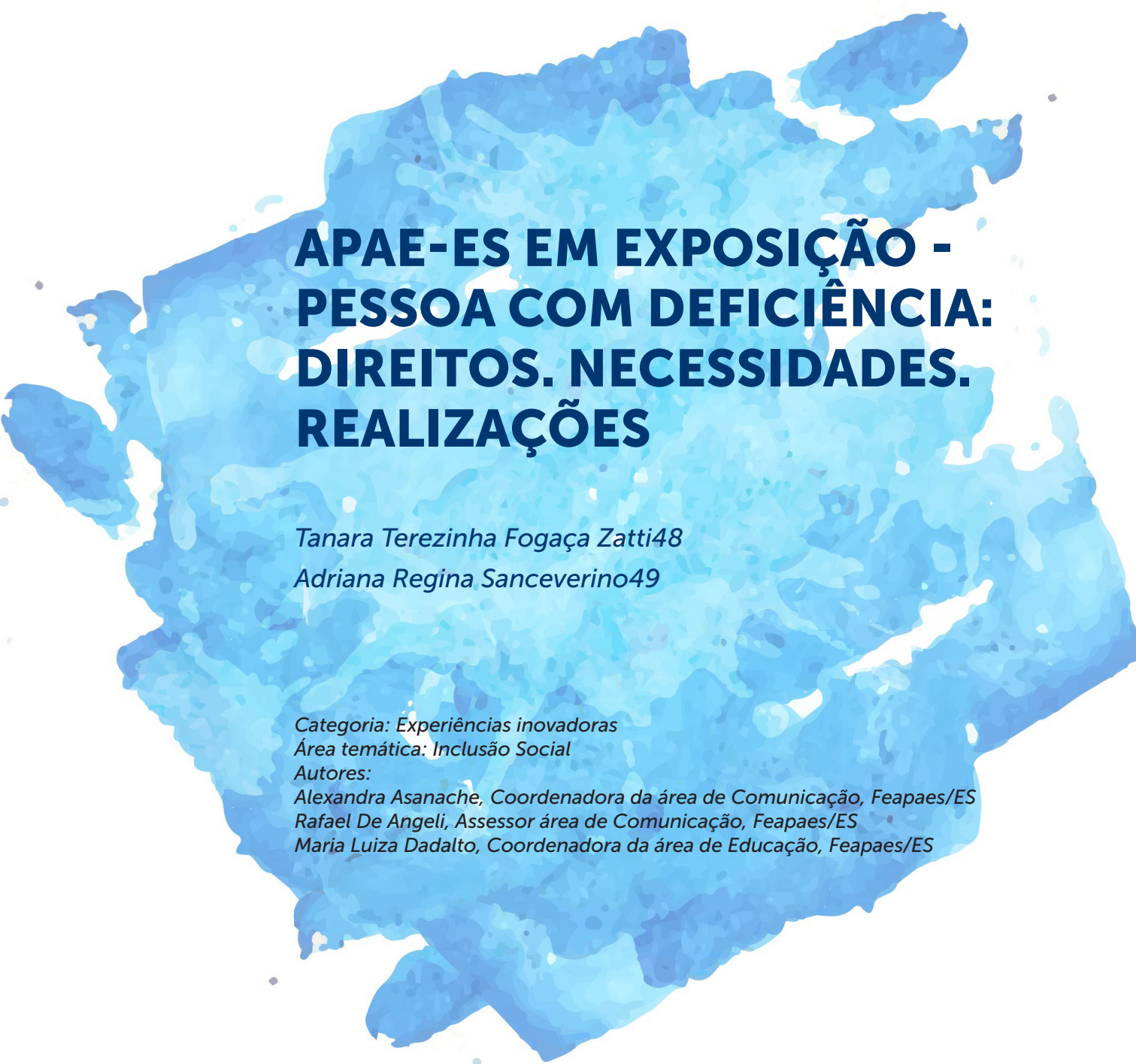
PROJETO Político Pedagógico do Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink, (APAE) Ponte Serrada, 2016. SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Mídia e Deficiência. Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil Brasília: 2003.

STRECK, Danilo R. Educação Popular e Docência. São Paulo: Cortez, 2014.

THIOLLENT, Michael. Metodologia da Pesquisa-ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOSTKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología. Visor, Madrid, 1997.



APAE-ES EM EXPOSIÇÃO - PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DIREITOS. NECESSIDADES. REALIZAÇÕES

*Tanara Terezinha Fogaça Zatti*⁴⁸

*Adriana Regina Sanceverino*⁴⁹

Categoria: Experiências inovadoras

Área temática: Inclusão Social

Autores:

Alexandra Asanache, Coordenadora da área de Comunicação, Feapaes/ES

Rafael De Angeli, Assessor área de Comunicação, Feapaes/ES

Maria Luiza Dadalto, Coordenadora da área de Educação, Feapaes/ES

O evento "APAE-ES em Exposição - Pessoa com Deficiência: Direitos. Necessidades. Realizações." é uma exposição sensorial e interativa organizada pela Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo em ocasião da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Foi construído um itinerário com três áreas distintas: a exposição trouxe ao público informações sobre Direitos por meio da Lei Brasileira de Inclusão e a identidade do movimento Apaeano no Espírito Santo, sobre Necessidades exemplificando o dia a dia da pessoa com deficiência intelectual e múltipla e o Atendimento Educacional Especializado por meio de materiais educacionais adaptados construídos por professores de Centros de Atendimento Educacional Especializado de Apaes de todo o estado, como também sobre Realizações por meio de dados estatísticos e histórias de sucesso de usuários das Apaes do Espírito Santo na área da educação e no mundo do trabalho. O principal objetivo foi apresentar a condição da pessoa com deficiência intelectual e múltipla à sociedade de uma maneira positiva, não impositiva, por meio da interação com os materiais educacionais, encorajando a descoberta através da própria experiência. A unânime reação dos visitantes: a vida da pessoa com deficiência intelectual e múltipla não é diferente, mas é uma vida normal!

Palavras chave: conscientização; interação; futuro

The event "APAE-ES in Exhibition - Person with Disabilities: Rights, Needs, Accomplishments." Is a sensorial and interactive exhibition organized by the Federation of Apaes of the State of Espírito Santo on the occasion of the National Week of the Person with Intellectual and Multiple Disabilities. An itinerary was built with three distinct areas: the exhibition brought to the public informations about Rights through the Brazilian Law of Inclusion and the identity of the Apaee movement in Espírito Santo, about Needs exemplifying the day to day routine of the person with intellectual and multiple disabilities and the Specialized Educational Assistance by adapted educational materials constructed by professors of CAEEs of Apaes of the entire state, as well as Achievements through statistical data and success stories of users of the Apaes of the Espírito Santo state in the area of education and work field. The main objective was to present the condition of people with intellectual and multiple disabilities to society in a positive, non-imposing way through interaction with educational materials, encouraging discovery through their own experience. The unanimous reaction of visitors: the life of the person with intellectual and multiple disabilities is not different, but it is a normal life, just like any other.

Key words: consciousness, interactive, future

El evento "Exposición APAE-ES - Persona con Discapacidad: Derechos. Necesidades, Realizaciones." es una exposición sensorial e interactiva organizada por la Federación de las Apaes del Estado del Espírito Santo en ocasión de la Semana Nacional de la Persona con Discapacidad Intelectual y Múltiple, construido un itinerario con tres áreas distintas: la exposición trajo al público informaciones sobre Derechos por medio de la Ley Brasileña de Inclusión y la identidad del movimiento Apaeano en Espírito Santo, sobre Necesidades ejemplificando el día a día de la persona con discapacidad intelectual y múltiple Servicio Educacional Especializado por medio de materiales educativos adaptados construidos por profesores de CAEEs de Apaes de todo el estado, así como sobre Logros por medio de datos estadísticos e historias de éxito de usuarios de las Apaes do Espírito Santo en el área

de la educación y En el mundo del trabajo. El principal objetivo fue presentar la condición de la persona con discapacidad intelectual y múltiple a la sociedad de una manera positiva, no impositiva, por medio de la interacción con los materiales educativos, alentando el descubrimiento a través de la propia experiencia. La unánime reacción de los visitantes: la vida de la persona con discapacidad intelectual y múltiple no es diferente, pero es una vida normal!

Palavras chave: concientização, interacción, futuro

O projeto "APAE-ES em exposição - Pessoa com deficiência: Direitos. Necessidades. Realizações." foi organizado pela Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo, integrando a temática da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla 2017. Trata-se de uma exposição sensorial e interativa que trouxe ao público informações sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), os serviços das Apaes e a identidade do movimento Apaeano no Espírito Santo, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de materiais educacionais adaptados construídos por professores dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) e informações sobre as conquistas de usuários das Apaes do Espírito Santo na área da Educação e no mundo do trabalho.

1. Contexto

A proposta deste projeto surgiu após o encontro anual de Coordenadores das Apaes do Espírito Santo, quando profissionais dos CAEEs das Apaes do ES apresentaram materiais educacionais adaptados que eles mesmos produziram, com material reciclado. A variedade dos materiais, a qualidade dos trabalhos apresentados e a interação proativa da equipe mostrou-nos a necessidade de compartilhamento dos trabalhos efetuados nas várias Apaes, entre os profissionais das unidades. Outro fator considerado foi a necessidade de fortalecer a importância do AEE desenvolvido nos CAEEs do estado, dentro do contexto educacional e sócio-político no geral.

A ideia se concretizou no período antecedente a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, quando decidimos criar uma exposição, integrando o projeto com o tema deste ano – "Pessoa com deficiência: direitos, necessidades e realizações". A ocasião da Semana veio ampliar as perspectivas e adicionou novos objetivos à nossa ação: tanto objetivos internos, quanto objetivos externos.

2. Objetivos

2.1. Objetivos internos

O primeiro dos objetivos internos que surgiu neste projeto foi o de criar um ambiente estimulante para a interação e intercâmbio de experiência entre os funcionários das várias Apaes do estado. Um ambiente de colaboração e visibilidade do próprio trabalho que venha reconfirmar a dedicação pela educação especial e mais ainda incentivar a autoestima dos nossos funcionários e colaboradores dentro do contexto profissional.

Um segundo objetivo que surgiu da associação do projeto com a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla e a temática deste ano, "Pessoa com deficiência: direitos, necessidades e realizações", foi a centralização do roteiro da inteira ação

no sujeito mesmo. Organizar visitas de grupos de usuários das Apaes com o propósito de incentivar a sua autoconfiança por meio de uma ação pública que os vê protagonistas, colocando-os numa pose feliz e positiva, com uma visão concreta para as possibilidades do próprio futuro por meio de exemplos de realizações e histórias de sucesso de colegas, na área da Educação e no mundo do trabalho.

2.2. Objetivos externos

Voltando o olhar para os objetivos externos, seguindo a mesma linha, pelo que concerne o trabalho desenvolvido pelos profissionais das Apaes, o primeiro deles foi criar visibilidade ao redor das metodologias e dos materiais utilizados nos CAEEs, que podem ser replicados em outros centros educacionais: tanto centros de educação especial, quanto escolas regulares. Além disso, enxergamos a oportunidade de pontuar o significado e a importância do AEE desenvolvido nos CAEEs das Apaes por meio dos materiais expostos e de estatísticas sobre os resultados conseguidos pelos usuários atendidos.

Em quanto à condição da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, colhemos a ocasião para apresentar à sociedade um olhar positivo, não impositivo, por meio de uma experiência interativa dentro do ambiente educacional – um ambiente familiar aos grupos de alunos das escolas regulares, às famílias e aos demais visitantes.

3. Metodologia

A proposta se concretizou na organização de uma exposição sensorial e interativa com foco nos três pontos do tema da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla 2017: “APAE-ES em Exposição – Pessoa com deficiência: Direitos. Necessidades. Realizações.”

Escolhemos como local do evento a sede da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, que nos concedeu a galeria principal de eventos entre dia 21 e 28 de agosto.

Foi organizada uma campanha de comunicação interna, de adesão à iniciativa, voltada aos profissionais da área da Educação das Apaes de todo o estado do ES. Os profissionais dos CAEEs das Apaes receberam informação sobre o projeto e regulamento de adesão por e-mail, grupo de colaboração de profissionais e colaboradores do APAE-ES nas redes sociais e por grupos de aplicativos móveis. Os materiais pedagógicos dos profissionais que participaram da ação foram publicados no grupo de colaboração da rede social, durante um período específico, com os seguintes elementos: fotografia do material pedagógico, nome do profissional e município da Apae, descrição dos objetos indicando os materiais utilizados para a realização, objetivo do uso do material pedagógico e, em casos específicos, a topologia de deficiência que tem por objetivo.

A seleção dos materiais foi conduzida pela Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo em base a engenhosidade e qualidade dos mesmos. O resultado da seleção foi comunicado individualmente a cada instituição e somente sob forma de estatística nas redes sociais. Cada Apae se responsabilizou por entregar à Federação os materiais selecionados.

Após a seleção, em base à disposição do local foi construído o conceito estrutural da exposição: um itinerário correspondente aos três pontos do tema da Semana Nacional da Pessoa com “Pessoa com deficiência: direitos, necessidades e realizações”, sempre considerando o usuário ao centro da inteira ação.



Fig. 1 – Itinerário do evento “APAES-ES em Exposição – Pessoa com deficiência: Direitos. Necessidades. Realizações.”

A secção “Direitos” foi ilustrada por meio de:

Cartazes informativos sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que no 2017 completa dois anos. Uma lei destinada a assegurar condições de igualdade a pessoas com deficiência por meio da visão de inclusão social e cidadania, a LBI foi sancionada em 06 de julho de 2015, após 15 anos de tramitação no Congresso Nacional, com base nos termos da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Uma oportunidade de reflexão sobre a lenta evolução da legislação neste campo.

Cartazes exemplificando a identidade do movimento Apaeano do Espírito Santo. Com uma história que começou no Espírito Santo em 1965, sempre oferecendo serviços de qualidade à população dos 40 municípios que estamos presentes. Foi refletida a imagem das Apaes como organizações não governamentais, sem fins lucrativos, que trabalham para que as pessoas com deficiência intelectual e suas famílias vivam com melhor qualidade de vida e felizes. Ao todo, nossas unidades atendem mais de 6500 pessoas com deficiência intelectual e múltipla e suas famílias, empregando, direta e indiretamente, mais de 1500 profissionais altamente qualificados. Enquanto as instituições assumem o atendimento direto à pessoa com deficiência e à sua família, a Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo, trabalha, desde 1992, na defesa e garantia dos direitos, na promoção da cidadania das pessoas com deficiência intelectual e no assessoramento, formação e capacitação das unidades das Apaes.

A etapa “Necessidades” foi exemplificada por meio de materiais pedagógicos adaptados – objetos educacionais confeccionados por professores dos CAEEs das Apaes, todos produzidos com material reciclado para atenderem às demandas individuais de cada usuário. O AEE acontece no contraturno escolar, como complemento do ensino escolar e para cada usuário expressar a própria personalidade, a construir a própria identidade e autonomia. Os materiais e organizados por categorias: cores, sensorial, higiene e dia a dia, números, letras, lógica e identidade. Esta área foi considerada a parte principal de um



Fig. 2 – Exemplos de cartazes da seção “Direitos”

itinerário sensorial e interativo em quanto os visitantes foram encorajados a testar os materiais e experimentarem eles mesmos o uso. Dispostos em mesas para facilitar o alcance, os materiais pedagógicos construíram um ambiente propício para a experiência individual de cada visitante.

Continuando o trajeto sensorial, por meio de sons e imagens – foram projetados vídeos sobre a condição da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, a inclusão no mundo do trabalho e sobre a vida familiar.



Fig. 3 – Exemplos de materiais pedagógicos da seção “Necessidades”

As “Realizações” concluíram o ciclo de visita com cartazes com dados estatísticos sobre as conquistas de nossos usuários de todo o estado e mais além de estatística – histórias de pessoas: usuários das Apaes do estado que se destacaram na área da Educação e no mundo do trabalho:

Elizabeti de Paula Costa, 19 anos, usuária da Apae de Iúna está cursando Pedagogia na faculdade Doctum do município desde o início de 2017. Sirlene Nascimento da Silva, 19 anos, usuária da Apae da Serra, foi aprovada para o curso de Metalurgia no processo seletivo do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em Vitória, e é uma das seis mulheres de

uma turma com 45 pessoas. Samuel dos Santos, 21 anos, usuário da Apae da Serra que já foi autodefensor da Instituição, concluiu o Ensino Médio e um curso técnico em Administração, cursa um segundo curso técnico, dessa vez em Informática, com o propósito de desenvolver um site que ajude instituições que atendem pessoas com deficiência e estuda para conseguir uma vaga no ensino superior. Carlos Alberto Schaffel, 26 anos, usuário da Apae de Domingos Martins é mais um dos milhares de pequenos empreendedores espalhados por todo o Brasil. Histórias apresentadas dentro do contexto social e do conceito de inclusão, não como sucessos fora do comum, mas como realizações de sujeitos que, mesmo com limitações, alcançam objetivos comuns e iguais a qualquer outra pessoa.

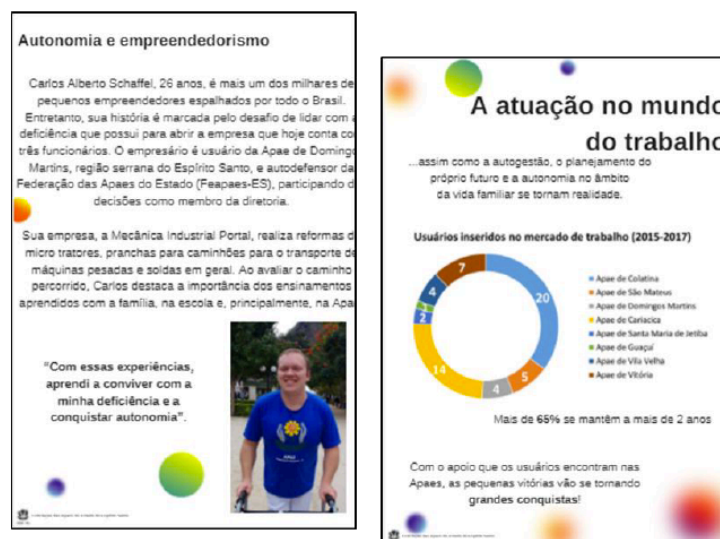


Fig. 4 – Exemplos de cartazes da seção “Realizações”

No primeiro dia do evento, 21 de agosto, foi organizada uma cerimônia de abertura da exposição para depois a visitação seguir em aberto até 28 de agosto.

Foi organizada uma campanha de comunicação externa por meio de e-mail marketing e mídias sociais e folders impressos. Todos os materiais de divulgação foram adaptados ao design oficial disponibilizado pela Federação Nacional das Apaes.



Fig 5 – Exemplo de folder impresso, frente e verso

O evento APAE-ES em Exposição, foi também destaque no ESTV 1a Edição da TV Gazeta ES com uma reportagem sobre Carlos Schaffel, usuário da Apae de Domingos Martins e empresário e uma entrevista ao vivo da exposição.

4. Resultados

Participaram do processo de seleção deste projeto 19 Apaes do estado com uma proposta de 84 materiais pedagógicos adaptados. Foram selecionados para serem apresentados na exposição 45 materiais de 14 Apaes.

Participaram da exposição grupos de 10 até 40 usuários de várias Apaes do estado.

O evento "APAE-ES em exposição" foi incluído no programa oficial de visita da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, o que trouxe até dois grupos de alunos das escolas regulares por dia, de 20 a 30 alunos cada um.

Visitaram também mais de 200 pessoas, funcionários públicos e professores de educação especial de diferentes centros educacionais.

Além de dados concretos, o que garantiu o sucesso da iniciativa foi o clima aberto e interativo e as reações positivas dos visitantes:

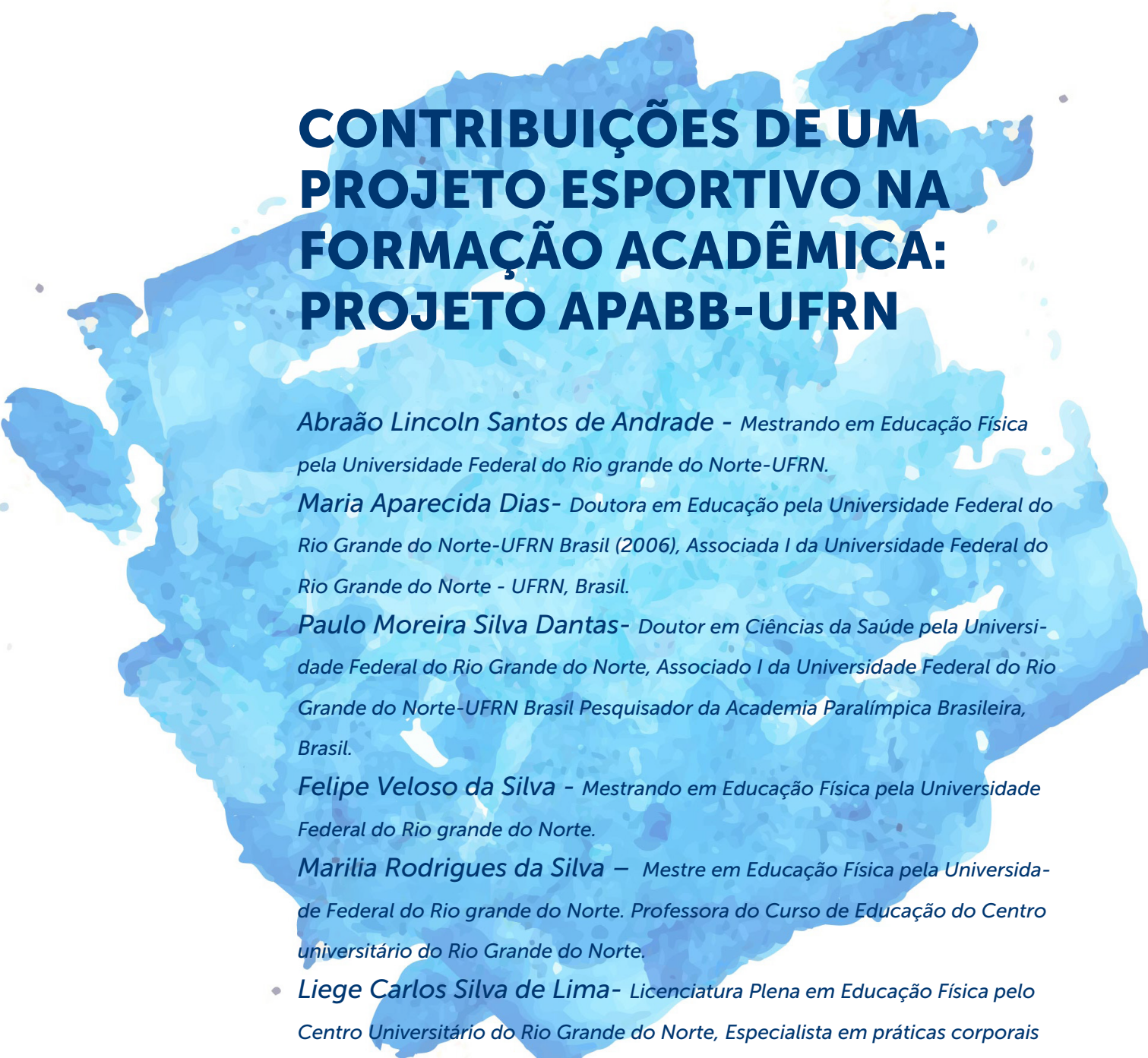
"Eu vi os materiais educacionais adaptados de vocês na televisão e já tenho ideias de como construir alguns eu mesma, na minha garagem" Professora de educação especial de Vitória

"Gostei da exposição, a Apae faz coisas bonitas!" Aluno visitando a exposição

"No início deve ser triste para os pais, mas depois fica normal, porque o amor é o mesmo. Acho bonito. A vida é a mesma!" Visitante da exposição

"Agradeço muito porque eu fiz muitas perguntas e vocês souberam me explicar. Agora eu entendo mais sobre a vida de uma pessoa com deficiência, que eu não conhecia. E é uma vida normal, como a minha." Funcionário da Assembleia

Um projeto de inclusão que quer trazer o dia a dia das Apaes fora dos muros das instituições e gerar conscientização da sociedade, que vai mais além de mostrar a realidade das pessoas com deficiência intelectual e múltipla mas propõe uma descoberta por meio da própria experiência.



CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO ESPORTIVO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: PROJETO APABB-UFRN

Abraão Lincoln Santos de Andrade - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio grande do Norte-UFRN.

Maria Aparecida Dias- Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN Brasil (2006), Associada I da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Brasil.

Paulo Moreira Silva Dantas- Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Associado I da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN Brasil Pesquisador da Academia Paralímpica Brasileira, Brasil.

Felipe Veloso da Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio grande do Norte.

Marilia Rodrigues da Silva — Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio grande do Norte. Professora do Curso de Educação do Centro universitário do Rio Grande do Norte.

- *Liege Carlos Silva de Lima- Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte, Especialista em práticas corporais de academia e Treinamento Individualizado, pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte.*

RESUMO

Objetivo: Compreender atuações dos profissionais de Educação Física no atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Metodologia: Proposta de caráter qualitativo. Público: 26 participantes com deficiência intelectual. Resultados: A percepção das dificuldades e das qualidades convergem para o ensino-aprendizagem. Conclusão: Foco no respeito à vida humana, baseamo-nos nas trocas de experiências a fim de apreciar a percepção do outro e de sua identidade. O projeto colabora na formação acadêmica.

Palavra –chave: Educação Física, Humanização, Formação Acadêmica

|

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 1 bilhão de pessoas no mundo apresentam algum tipo de deficiência e o censo demográfico de 2010 aponta que o número de pessoas com deficiência no Brasil é de aproximadamente 23,9% da população, deste percentual, 1,4% da população brasileira possui DI (Deficiência Intelectual), dados que justificam a relevância de estudos em relação a práticas em saúde e inclusão social de pessoas com deficiência intelectual (MISSEL et al., 2017).

Entre os termos utilizados para designar as pessoas com deficiência intelectual ao longo da história, encontramos, idiota, mongoloide, retardado mental e deficiente mental, são os termos mais conhecidos no contexto brasileiro, tais termos tem sido evitados por seu caráter discriminatório, por isso o uso da expressão “deficiência intelectual” (DI) tem sido indicado (ALMEIDA; BARBOSA, 2014).

Tomaz et al. (2016) relata que na área da saúde, na última Conferência Nacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, foram aprovadas 91 propostas, que incluem aspectos como: aperfeiçoamento dos sistemas de acesso a serviços, medicamentos e tecnologias de saúde; capacitação de profissionais para atendimento multiprofissional e humanizado; implantação de centros de referência destinados à população deficiente; cumprimento de estratégias de promoção, prevenção e monitorização; ampliação, fomentação e divulgação de pesquisas científicas relacionadas ao tema (TOMAZ et al., 2016).

A síndrome de Down (SD), é considerada a mais comum entre todas as síndromes que provocam desordem genética em seres humanos, caracterizada como uma alteração na distribuição cromossômica envolvendo o par do cromossomo 21, apresentando-se como trissomia (92 a 95% dos casos), mosaico (2 a 4%) ou translocação (3 a 4%), esta alteração cromossômica acomete em torno de um em cada 600 nascidos vivos resultando em alterações físicas e mentais, o que pode tornar os indivíduos mais vulneráveis em alguns aspectos do seu desenvolvimento, pois, reduz o nível de funcionamento intelectual (MODESTO E GREGUOL, 2014).

A saúde geral de adultos com SD, que participam de programas de atividade física, tende a melhorar e afetar positivamente sua qualidade de vida (CHIVIACOWSKY; MACHADO; MARQUES, 2012). O termo ‘humanização’ veio à tona nas discussões no Movimento da Reforma Sanitária, ocorrido nos anos 1970 e 1980, quando se iniciaram os questionamentos acerca do modelo assistencial vigente na saúde, centrado no médico, no biologicismo e nas práticas curativas, contudo entende-se que a humanização retoma o respeito à vida humana, em dimensões que atingem as circunstâncias sociais, éticas, educacionais

e psíquicas presentes em todo relacionamento humano, evitando a fragmentação do ser humano e ressaltando que o cuidado técnico-científico articulado ao acolhimento e ao respeito ao indivíduo é o principal aspecto que envolve e fundamenta a humanização (MISSEL et al., 2017).

Na tentativa de compreender as atuações dos profissionais de Educação Física e dos estudantes quanto à atenção humanizada e à inclusão social de pessoas com (DI), corroborando com as propostas da última Conferência Nacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no tocante a capacitação de profissionais para atendimento multiprofissional e humanizado, desenvolveremos a pesquisa aqui apresentada, a qual consistirá em relatar as percepções e as atuações de profissionais e estudantes envolvidos no Projeto APABB- UFRN.

Projeto APABB- UFRN

Desde o ano de 2013, desenvolvemos um trabalho em parceria com a APABB do Rio Grande do Norte, porém este trabalho era desenvolvido com os pais e mães que levavam seus filhos para os atendimentos na sede da Instituição aqui na cidade de Natal. A partir deste contato foi possível conhecer a realidade pelos jovens e adultos com deficiência que lá são atendidos.

Os alunos do Mestrado em Educação Física e do Mestrado em Educação são responsáveis pela avaliação funcional e antropométrica dos participantes do projeto, como também, do acompanhamento avaliativo dos mesmos.

METODOLOGIA

Nossa proposta metodológica é de caráter quanti-qualitativo. O público alvo se caracteriza por: 26 participantes de ambos os sexos, com deficiência intelectual em idade entre 18 e 50 anos e o grupo de pais e mães constituído de 30 pessoas, de ambos os sexos, com idade aproximadamente entre 50 e 70 anos, este projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN), pelo protocolo 45188715.3.0000.5537.

Os encontros são estipulados em duas vezes por semana, com carga horária total de 02 (duas) horas, utilizando dois laboratórios, a pista de atletismo do Departamento de Educação Física/UFRN e Ginásio multifuncional e o parque aquático de nossa instituição.

Objetivos Gerais

Ministrar oficinas sistemáticas de práticas corporais funcionais para os pais e mães dos jovens e adultos com deficiência envolvidos no projeto; Executar as avaliações iniciais e finais das pessoas envolvidas no projeto; Organizar grupos de estudos produção de artigos com os resultados; parciais e finais do projeto; Relatórios parcial e final do projeto; Coordenação do projeto; Avaliação dos participantes do projeto.

Instrumento para Pesquisa

Como ferramenta para realização dessa pesquisa foram utilizados relatórios parciais

que corroboram com os objetivos no que se refere às avaliações qualitativas do projeto. A criação deste instrumento foi motivada por ser totalmente acessível e de fácil aplicação com os voluntários do projeto. Para o relatório foi pedido aos voluntários que elaborassem um relatório das atividades realizadas em três dias específicos.

Construção dos Dados

A construção dos dados foi feita a partir dos relatórios recebidos nas semanas subsequentes às atividades, fato que pôde interferir nas percepções dos voluntários, contudo semanalmente incentivávamos que registrassem nos dias do projeto quaisquer impressões acerca das atividades.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Embora vários avanços tanto terminológicos quanto conceituais, como também de atitudes menos discriminatórias, não pode-se considerar que as pessoas com DI sejam tratadas de modo positivo, ou seja, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e atitudes que promovam o seu bem-estar, satisfação com a vida e felicidade, pois, os maus-tratos e preconceito, a falta de estimulação adequada, a estigmatização e exclusão persistem (ALMEIDA E BARBOSA 2014).

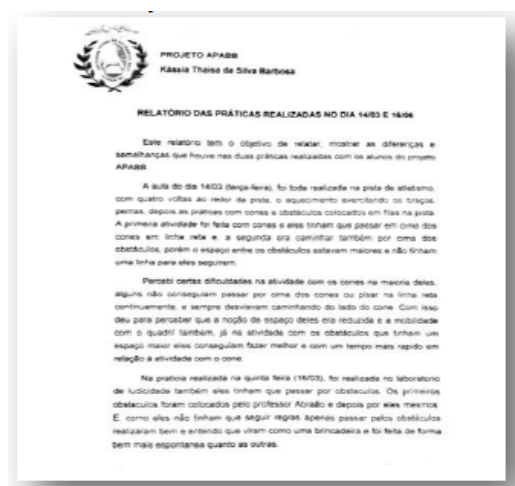
O suporte social recebido pelos responsáveis e pelos profissionais de saúde torna-se de fundamental importância para o bem estar dos participantes, pois colabora amenizando o estresse dos responsáveis, possibilitando uma maior conscientização do problema do participante e consequentemente uma vinculação mais adequada com o seu filho, fato que de certa forma melhora a qualidade de vida dos responsáveis, como também tem influência direta na relação cuidador e pessoa com deficiência (SOUZA; BERTONI, 2016).

Dentre as possibilidades de avaliação do projeto ressaltamos a importância do feedback dos voluntários, por isso o relato das atividades propostas, tornam-se bastante valiosas, as quais foram mensuradas a partir dos relatórios entregues aos professores responsáveis pelo projeto, assim como o feedback nos dias das atividades prescritas.

Dentro dessa perspectiva abordaremos alguns relatos que corroboram com a ideia de que projetos esportivos podem contribuir no ensino-aprendizagem do cuidado técnico-científico articulado ao acolhimento e ao respeito ao indivíduo.

Fonte: Projeto APABB

Figura 01: Relatório dos alunos do projeto.



As peculiaridades relacionadas nas atividades afirmam nossa preocupação de corroborar com as práticas humanizadas as quais tem como cerne o respeito à vida humana, em dimensões que atingem as circunstâncias sociais, éticas, educacionais e psicológicas, pois como descrito no relato da figura 01, a percepção das dificuldades e das qualidades convergem para o ensino-aprendizagem do cuidado técnico-científico articulado ao acolhimento e ao respeito ao indivíduo.

Fonte: Projeto APABB

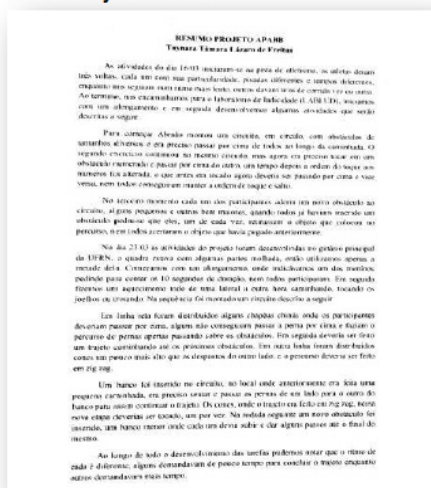


Figura 02: Relatório dos alunos do projeto

Segundo Lovorato e Mól (2017) a inclusão deve contribuir para o desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania que facilitem a integração na vida social, cultural, profissional e pessoal, de forma geral da pessoa com deficiência. Dentro das competências interpessoais destacamos como relatado a percepção do ritmo ou melhor do tempo de cada indivíduo para realizar as tarefas.

O processo de humanizar baseia-se em atitudes simples de se disponibilizar para ouvir, trocar experiências e comparar seu processo histórico com o outro, apreciar a percepção do outro, suas relações, histórias de vida é que permitem a identidade humana e também o ato de repensar e refazer práticas em saúde. (MISSEL et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as implicações do projeto APABB- UFRN na formação humanizada dos alunos da graduação envolvidos no projeto, bem como estimular um olhar humanizado para pesquisas relacionadas às pessoas com DI, condizentes com as últimas Conferências Nacionais sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Nesse sentido, quanto às práticas humanizadas, que corroboram com as propostas da última conferência, que incluem aspectos como: capacitação de profissionais para atendimento multiprofissional e humanizado; com o foco no respeito à vida humana, baseamo-nos nas trocas de experiências a fim de apreciar a percepção do outro e de sua identidade humana. Estes achados apontam que o projeto APABB- UFRN colabora para uma melhor na formação acadêmica dos voluntários no que diz respeito a uma Educação Física humanizada.

Contudo dentre as limitações do estudo apontamos o tempo de intervenção, pois analisamos os resultados iniciais do ano letivo, fato que necessita de um período maior de tempo para elucidações mais consistentes a cerca dos resultados. Portanto, podemos afirmar que o projeto tem implicações significativas, na formação acadêmica dos voluntários do projeto, além de promover um olhar mais humanizado nesses futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna Rocha de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Psicologia Positiva e deficiência intelectual: Análise da produção científica. *Revista Ces Psicologia*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p.44-58, jul. 2014.

CHIVIACOWSKY, Suzete; MACHADO, Camila; MARQUES, Alexandre Carriconde. Aprendizagem motora e síndrome de Down: efeitos da frequência relativa reduzida de conhecimento de resultados. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis., v. 15, n. 2, p.226-232.

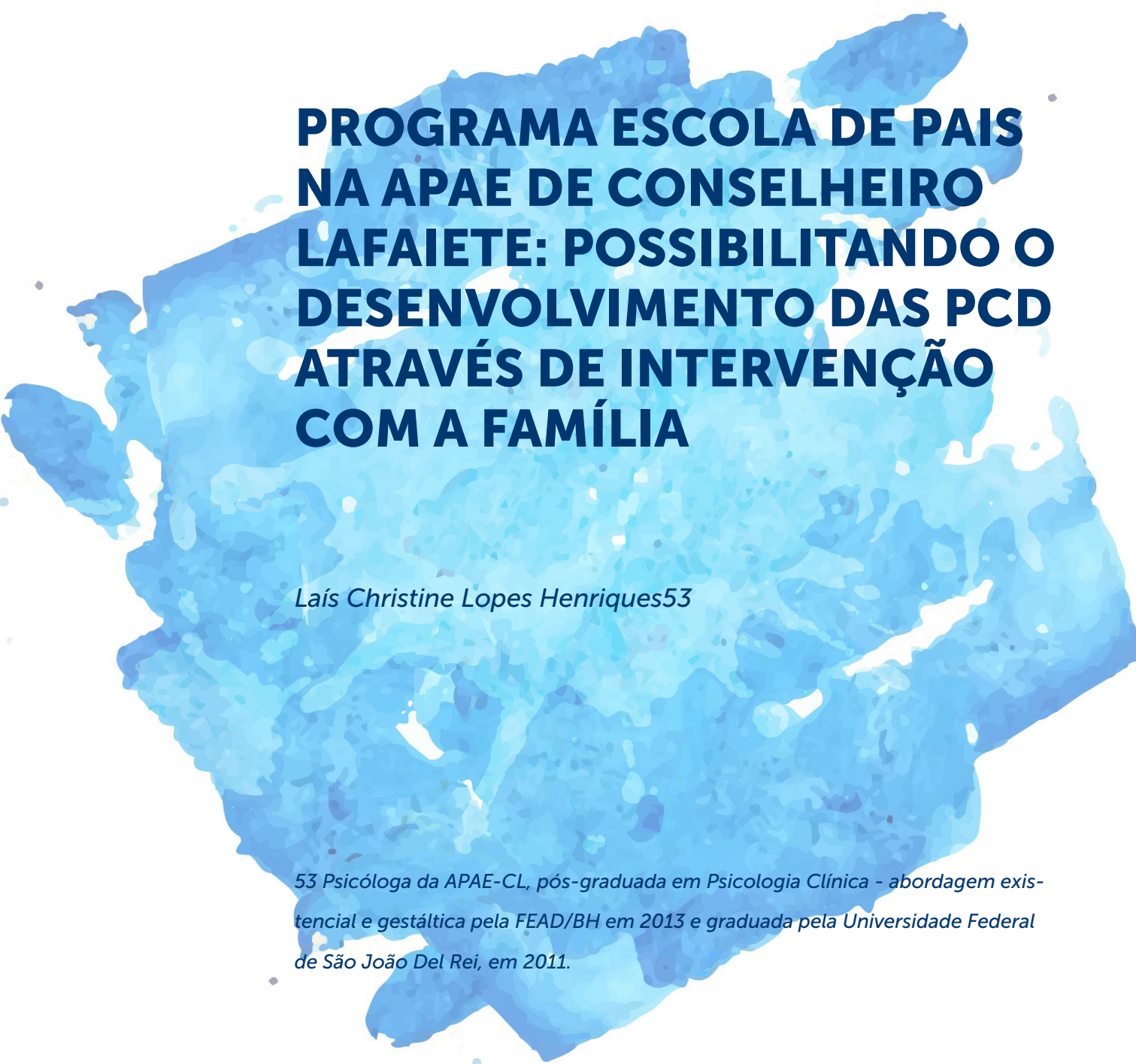
LOVORATO, Simone Uler; MÓL, Gerson de Souza. Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência Visual: Percepções e Práticas. *Caderno Educação, Tecnologia e Sociedade*, Brasília, v. 10, n. 1, p.75-86, jan. 2017.

MISSEL, Aline et al. Humanização Da Saúde E Inclusão Social No Atendimento De Pessoas Com Deficiência Física. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 15, n. 2, p.575-597, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00055>.

MODESTO, Everaldo; GREGUOL, Márcia. Influência do treinamento resistido em pessoas com Síndrome de Down – uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 19, n. 2, p.153-167, 31 mar. 2014. Brazilian Society of Physical Activity and Health. <http://dx.doi.org/10.12820/rbafs.v.19n2p153>.

SOUZA, Nayara Christine; BERTONI, Sônia. TERAPIA CORPORAL PARA PAIS E/OU CUIDADORES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: uma proposta avaliativa. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 10, n. 1, p.1-16, ago. 2016.

TOMAZ, Rodrigo Victor Viana et al. Políticas públicas de saúde para deficientes intelectuais no Brasil: uma revisão integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 21, n. 1, p.155-172, jan. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015211.19402014>.



PROGRAMA ESCOLA DE PAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE: POSSIBILITANDO O DESENVOLVIMENTO DAS PCD ATRAVÉS DE INTERVENÇÃO COM A FAMÍLIA

Laís Christine Lopes Henriques⁵³

⁵³ Psicóloga da APAE-CL, pós-graduada em Psicologia Clínica - abordagem existencial e gestáltica pela FEAD/BH em 2013 e graduada pela Universidade Federal de São João Del Rei, em 2011.

RESUMO

Este trabalho apresentará a primeira experiência com o programa Escola de Pais, na APAE de Conselheiro Lafaiete, MG. A primeira ação do programa iniciou com encontros em novembro de 2015 e concluiu o conteúdo proposto em julho de 2016. Os objetivos básicos do programa são o comprometimento dos pais com as situações dentro da escola e com o desenvolvimento dos seus filhos com deficiência; a inclusão/parceria da comunidade e dos pais no que se refere a temas de interesse do público da instituição.

Palavras – Chaves: escola de pais, defesa de direitos, pessoa com deficiência.

This work will present the first experience with the School of Parents program, at APAE de Conselheiro Lafaiete, MG. The first action of the program began with meetings in November 2015 and concluded the content proposed in July 2016. The basic objectives of the program are the commitment of parents to situations within the school and the development of their children with disabilities; the inclusion / partnership of the community and parents regarding issues of public interest of the institution.

Key-words: parents' school, advocacy, disabled person.

Este trabajo presentará la primera experiencia con el programa Escuela de Padres, en la APAE de Consejero Lafaiete, MG. La primera acción del programa inició con encuentros en noviembre de 2015 y concluyó el contenido propuesto en julio de 2016. Los objetivos básicos del programa son el compromiso de los padres con las situaciones dentro de la escuela y con el desarrollo de sus hijos con discapacidad; la inclusión / asociación de la comunidad y de los padres en lo que se refiere a temas de interés del público de la institución.

Palabras-clave: escuela de padres, defensa de derechos, persona con discapacidad.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Conselheiro Lafaiete - APAE-CL - foi fundada em 1962 e fechada em 1990, reabrindo em março de 2002. É localizada na Rua Melvin Jones, e possui ampla estrutura e equipe multidisciplinar. Possui mais de 100 funcionários nas áreas de Assistência Social, Enfermagem, Equoterapia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina (Neurologia, Ortopedia e Psiquiatria), Musicoterapia, Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, além de profissionais das áreas de auxiliar de serviços gerais, cantina, artesanato, telemarketing e setor administrativo.

A APAE-CL presta serviços a uma clientela de cerca de 940 pessoas com deficiência, sua atuação é regional, prestando serviços a municípios próximos, como Gagé, Congonhas, Ouro Branco, Ouro Preto, Casa Grande, Caranaíba, Desterro de Entre Rios, Entre Rios de Minas, Rio Espera, Santana dos Montes, Lamim, Buarque de Macedo, Queluzito, Cristiano Ottoni, Itaverava, Piranga, Senhora de Oliveira e Lagoa Dourada.

A Escola de Pais pode ser considerada um espaço de aprendizagem e conhecimento, além de troca de experiências, que acontece nas APAEs, para orientar e capacitar os pais das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, para se tornarem mais autônomos e buscarem recursos na rede de proteção social para a defesa dos direitos de seus filhos com deficiência. O Programa foi idealizado pelo Deputado Federal Eduardo Barbosa, Presidente da Federação das APAEs do estado de Minas Gerais em 2012, com a intenção de

aproximar as famílias da instituição, permitindo uma real inclusão da PcD na sociedade.

Os objetivos básicos do programa são o comprometimento dos pais com as situações dentro da escola e com o desenvolvimento dos seus filhos com deficiência; a inclusão/parceria da comunidade e dos pais no que se refere a temas de interesse do público da instituição. Portanto, a proposta da Escola de Pais parte de uma visão integradora entre APAE, Família e Pessoa com Deficiência, permitindo que todos compartilhem, se sintam corresponsáveis e participem do cotidiano da própria Escola, colocando em prática os seus direitos garantidos por lei.

OBJETIVO

Este trabalho apresentará a primeira experiência com o programa Escola de Pais, na APAE de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais. A primeira ação do programa iniciou com encontros em novembro de 2015 e concluiu o conteúdo proposto em julho de 2016. Foram feitas duas turmas – uma no turno matutino e outra no turno vespertino, somando um total de 37 alunos/responsáveis. Destes, 20 concluíram o curso com o rendimento esperado.

METODOLOGIA

Foi utilizada como base para a metodologia e conteúdo programático o Plano Político Pedagógico elaborado pela FENAPAE-MG. O conteúdo trabalhado foi elaborado de acordo com as informações que se fazem importantes para o desenvolvimento da autodefesa e temas de interesses e necessidades das famílias, além de cumprirem o plano pedagógico acima citado.

A metodologia empregada buscou garantir o cumprimento e entendimento de todos os conteúdos do Programa para o ensino e orientação dos pais/responsáveis sobre direitos, deveres, resolução de comportamentos problemas e autogestão. Para isso, os encontros tiveram explanação dos conteúdos de formas dinâmicas, com auxílio de apresentações, vídeos e em alguns casos, fotos dos próprios atendidos na instituição.

A fim de cumprir os objetivos do Programa, foram repassadas informações sobre os diferentes níveis dos serviços de atendimento da instituição e as opções de vida que os filhos podem ter, dando exemplos reais de alunos incluídos no mercado de trabalho, ou que conseguiam desenvolver atividades independente da escola ou de ordens de cuidadores. Buscou-se desenvolver a consciência de cidadania e a socialização através de troca de experiências e trabalhos em grupo, buscando a necessidade de organização junto com outros pais para resolver problemas que os afetam.

Os encontros da Escola de Pais aconteceram na sala de atendimento em grupo na APAE, uma vez por semana. Uma psicóloga foi responsável pelo desenvolvimento dos temas e organização do Programa. Quatro encontros contaram com a participação de profissionais de outras áreas, que contribuíram de maneira mais especializada com os conteúdos propostos.

Além dos encontros na Sede da APAE de Conselheiro Lafaiete, alguns pais do programa participaram na data de 29 de fevereiro de 2016, do Fórum regional de Autogestão, Auto-defesa e Família – Regional Centro I, em Itabirito, MG.

RESULTADOS

Foram cumpridos nas duas turmas, os conteúdos dos 4 módulos do Programa, no período de novembro de 2015 a julho de 2016. Na parte da manhã foram realizados 26 encontros, sendo que o número máximo de alunos/pais foi de 17. No entanto, o número de alunos frequentes foi de 8, sendo que todos cumpriram as atividades propostas. Na parte da tarde foi realizado um encontro a mais, devido à necessidade do grupo. O número máximo de alunos/pais foi de 20, sendo 14 frequentes e 6 flutuantes. Dos alunos/pais frequentes, 12 cumpriram todas as atividades propostas.

A partir do comportamento e fala de pais participantes do Programa, foi possível perceber que seus objetivos foram cumpridos: houve um fortalecimento e maior qualificação dos pais, facilitando a atuação responsável deles para com seus filhos com deficiência intelectual e múltipla. Professores da instituição relataram mudanças inclusive no modo de vestir e cuidar da higiene dos filhos. Além disso, os pais se sentiram capazes de lidar com os problemas específicos de seus filhos com deficiência, não demonstravam insegurança em partilhar experiências e encontrar soluções para lidar com problemas do dia-a-dia.

Ocorreu uma valorização do núcleo familiar como fonte geradora de princípios significativos para construção de uma sociedade mais justa e solidária, especialmente da figura da mulher/mãe, já que muitas vezes sua carga de responsabilidades é superior. Houve uma reflexão profunda sobre a importância de se cuidar, já que se o cuidador não estiver bem (tanto na saúde física como mental) o desenvolvimento da PcD pode ser também comprometido. Vários pais que participaram do curso se tornaram membros da diretoria da APAE, participaram de programas e projetos desenvolvidos na APAE e no Município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade da instituição, as dificuldades e possibilidades encontradas, o Programa vem se aperfeiçoando, sofrendo alterações na estrutura e no desenvolvimento dos encontros para trabalhar com os responsáveis de pessoas com deficiência intelectual atendidas pela APAE.

A relevância desse Programa se justifica por ser um trabalho que mobiliza direta e indiretamente um grande número de pessoas. A Escola de Pais é apenas um dos componentes de uma resposta que pretende ser mais abrangente com a criação de uma rede social, a partir da qual as famílias possam resolver vários problemas de ordem social, burocrática, legal entre outros, enriquecendo os pais em sua autonomia e capacitando-os na busca dos recursos fora do sistema familiar para a defesa dos direitos de seus filhos com deficiência.

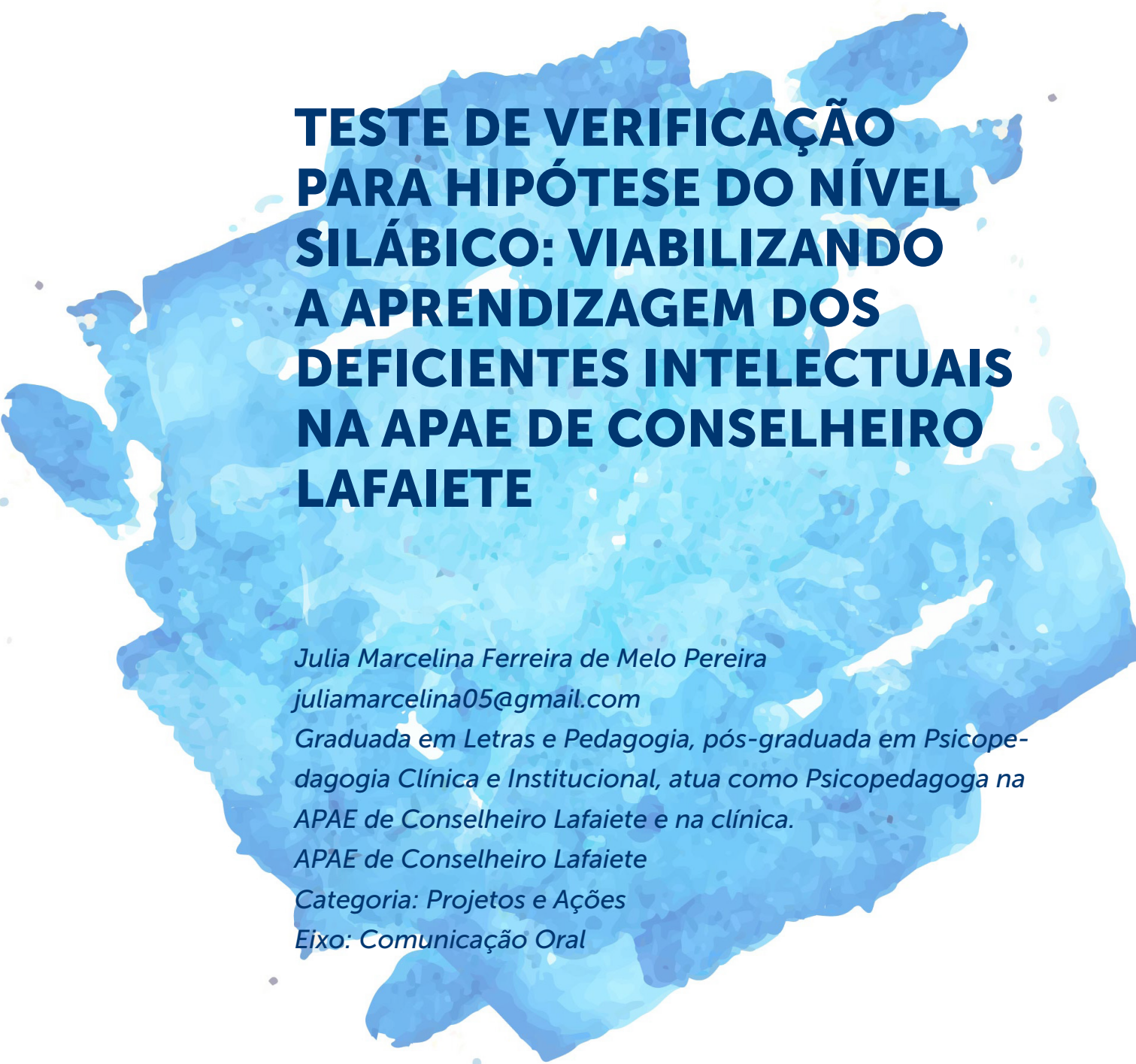
Quanto aos participantes, ficou evidente o empenho e participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem do Programa. Eles demonstraram um grande desejo de realizar mais atividades nesse molde, imensa satisfação em concluir as tarefas e a conclusão dos conteúdos e saber do resultado, com os acertos e aprendizado com os erros quando ocorriam.

Como limitação do Programa pode-se considerar o fato de ser realizado com pouca participação dos pais. A APAE-CL não disponibiliza um profissional apenas para a coordenação e direção do Programa. Para melhorar a eficiência da Escola de Pais se faz neces-

sário um profissional com maior dedicação a este projeto, permitindo maior contato com as famílias e expansão do trabalho para além das paredes da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA E. Plano Político Pedagógico da Escola de Pais – Apêndice do Plano de Ação 2012 da Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais. FEAPAE-MG, 2012.



TESTE DE VERIFICAÇÃO PARA HIPÓTESE DO NÍVEL SILÁBICO: VIABILIZANDO A APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE

Julia Marcelina Ferreira de Melo Pereira

juliamarcelina05@gmail.com

Graduada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atua como Psicopedagoga na APAE de Conselheiro Lafaiete e na clínica.

APAE de Conselheiro Lafaiete

Categoria: Projetos e Ações

Eixo: Comunicação Oral

RESUMO

Ao analisar a dinâmica de aprendizagem para deficientes intelectuais, constata-se a existência de inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais e pelos sujeitos atendidos na APAE de Conselheiro Lafaiete; a aquisição da leitura e escrita não acontece em um momento específico e sim processualmente, é preciso adquirir concepções, construir e reconstruir hipóteses. Ressalta-se a importância de colocar em teste o nível silábico em que se encontra cada sujeito para auxiliar cada profissional envolvido no processo e tornar funcional a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, ampliando assim os recursos de observação e intervenção bem como melhorar a atuação social. Dessa forma, a proposta de testagem para a hipótese do nível silábico provoca um conhecimento específico e funcional para que o trabalho de desenvolvimento da leitura e escrita dos deficientes intelectuais seja estruturado no preenchimento de cada necessidade e não somente um aglomerado de ideias classificatórias que se misturam na hora da prática, levando o deficiente intelectual a aprender o seu próprio aprender. O presente estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e a aplicação da testagem, que está em funcionamento desde julho de 2015, essa testagem visa identificar a hipótese de nível silábico para deficientes intelectuais buscando a apropriação da leitura e escrita.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Deficiência Intelectual, Leitura e Escrita

SUMMARY

When analyzing the dynamics of learning for the intellectual disabled, we can see the existence of numerous challenges faced by the professionals and the subjects attending the APAE of Conselheiro Lafaiete; the acquisition of reading and writing does not happen at a specific moment, but rather procedurally, it is necessary to acquire conceptions, construct and reconstruct hypotheses. It is important to test the syllabic level in each subject to help each professional involved in the process and to make learning functional, enabling the development of reading and writing skills, thus expanding the resources of observation and intervention as well how to improve social performance. Thus, the proposal of testing for the hypothesis of the syllabic level provokes a specific and functional knowledge so that the work of reading and writing of the intellectual handicapped is structured in the fulfillment of each need and not only a cluster of classificatory ideas that mix at the time of practice, leading the disabled to learn their own learning. The present study is based on bibliographical research and the application of the test, which has been in operation since July 2015, this test aims to identify the hypothesis of syllabic level for intellectual handicaps seeking the appropriation of reading and writing. Keywords: Psychopedagogy, Intellectual Disability, Reading and Writing.

INTRODUÇÃO

Pensar na deficiência intelectual é pensar em riqueza de detalhes e muita sutileza para adentrar este mundo na aquisição da leitura e da escrita. Pesquisar e estruturar um processo para aquisição da leitura e escrita em pessoas com deficiência intelectual é uma área de grande complexidade, e poucas pessoas acreditam no desenvolvimento desta aprendizagem.

Esta proposta de pesquisa e aplicação do teste de verificação da hipótese de nível silábico surge a partir das dificuldades que portadores de deficiência intelectual atendidos na APAE de Conselheiro Lafaiete apresentam em relação à leitura e escrita. As intempéries advindas desta situação de não aquisição da leitura e escrita afetam diretamente o estado psicológico e a atuação social dos sujeitos, o simples fato de conseguir assinar o nome para documentação dos próprios atendimentos traz mudanças positivas para o bom encaminhamento da aprendizagem.

O preconceito social em torno dos deficientes intelectuais é enorme, acreditando que eles não são capazes de aprender conteúdos básicos e muito menos ler e escrever, entretanto, eles são capazes de ler, escrever e até mesmo concluir graus de ensino, tudo vai depender do grau da deficiência e de como os especialistas vão direcionar o trabalho para cada grau.

Pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas e também dificuldades em obedecer e compreender regras. Precisam de estímulo para trabalhar a capacidade de argumentação e assim conseguir melhor relacionamento com o mundo.

A deficiência intelectual possui várias causas, a mais comum é a genética, mas também pode-se ter decorrências de complicações perinatais, entre outras. As limitações vão depender do desenvolvimento social e afetivo do indivíduo da identificação precoce. É importante pensar no que afirma Padilha(2001, p.2) a respeito da deficiência intelectual, ele nos deixa claro que é necessário vislumbrar a possibilidade de diminuir a deficiência, empurrar a barra que separa o normal do patológico. O estudo em questão corrobora com o autor, pois a expectativa é justamente diminuir ou amenizar as distâncias.

Padilha(2001, p.43) ainda diz:

Eles esperam dos profissionais que o acompanham a compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais.

Existem hoje apoios aos deficientes intelectuais que fazem muita diferença, porém ainda existem muitos obstáculos, os avanços surgiram na década de 80, mas será que a escola regular está preparada para receber os deficientes intelectuais? Pela demanda recebida hoje pode-se pensar que a escola regular precisa de apoio. É preciso muito estudo, análise, verificações regulares, testagens e repetições singulares e funcionais.

Este trabalho pretende contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita de deficientes intelectuais, levando-os a aprender sobre o próprio aprendizado e também levar aos profissionais envolvidos com estes deficientes a funcionalidade que o processo necessita, tornando o caminho para a aprendizagem mais suave e motivador.

OBJETIVO GERAL

Definir as peculiaridades do processo de aquisição da leitura e escrita em deficientes intelectuais, através da aplicação do teste de averiguação de hipótese do nível silábico, criado para aplicação na APAE de Conselheiro Lafaiete. Todo o trabalho visa trazer uma ferramenta que possa funcionalizar e direcionar professores e profissionais afins no traba-

lho com deficientes intelectuais. A partir do teste pode-se atuar diretamente na especificidade de cada indivíduo, o que contribuirá com a possibilidade de desenvolvimento da leitura e da escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir as singularidades da deficiência intelectual;
- Identificar o nível silábico de cada sujeito para viabilizar o aprendizado da leitura e escrita;
- Ampara o trabalho de leitura e escrita;
- Levar aos profissionais a condição de funcionalizar atividades específicas para cada sujeito; facilitando suas elaborações.

METODOLOGIA E RESULTADOS : O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O TESTE DE VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE DE NÍVEL SILÁBICO. ANALISANDO CASOS.

A leitura é sinônimo de autonomia para viver e conviver em sociedade, e para o sujeito deficiente intelectual isto gera desvantagem. Aprender a ler regularmente é um desafio e fazer com que um deficiente intelectual aprenda a ler se torna um desafio muito maior. É necessário sair do tradicional e estar aberto às novas pesquisas e a capacidade de mudar; ensinar um deficiente intelectual requer desprendimento para aprender, para ele e com ele.

A experiência de aprender deve ir além de ferramentas de decodificação e codificação de memorização de elementos de aprendizagem sem expansão. Estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram um novo modo de compreender o aprendizado da leitura e escrita, que trabalha com a ação do sujeito em torno da própria aprendizagem.

A aprendizagem da leitura vai além de uma simples decodificação, ler é interagir com o mundo contextualizado. Para os deficientes intelectuais, o processo é semelhante, porém necessita de atenção nos procedimentos, há de se pensar em um letramento adaptado. Segundo Soares (1998), "letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler" e implícito neste conceito está a ideia do grande contexto social, cultural e cognitivo em que a linguagem está inserida nesta perspectiva encontramos as múltiplas possibilidades de aprendizado da leitura e assim. Segundo Vygotsky(1995), há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social e isso tudo muitas vezes gera uma complicação para a auto estima, deixando-a muito baixa, a aplicação do teste visa o reconhecimento do próprio nível para sistematização no foco de trabalho com o deficiente intelectual, para ele e para o profissional que o acompanha. O teste de verificação da hipótese de nível silábico aplicado na APAE de Conselheiro Lafaiete, tem o objetivo de apoiar e funcionalizar o trabalho de professores e profissionais que trabalham com deficientes intelectuais, pois quanto mais próximo o profissional estiver do nível em que se encontra o sujeito , mais clareza terá na elaboração do material para os mesmos. O teste é composto por 7 atividades, na atividade 1, é pedido para que o sujeito escreva o próprio nome em dois espaços diferentes e depois uma atividade de diferenciação de números e letras, é possível aí observar os

aspectos dentro do nível Pré-silábico, tais como Icônico, Grafismo primitivo, diferenciação número e letra, escrita sem controle de quantidade, escrita fixa ou escrita diferenciada. Na atividade 2, o sujeito deve colocar letras correspondentes às iniciais de cada desenho, nesta questão serão observados o nível Silábico e Silábico intermediário. A partir da questão 3, os níveis observados são prioritariamente Silábico e Silábico Intermediário, Silábico Alfabético e Alfabético, mas há também a condição de se verificar todos os outros. A atividade no 3 baseia-se em circular somente vogais entre várias palavras. A questão 4 as letras já estão escritas e deve-se ligar cada desenho à sua inicial, a atividade 5 deve-se ligar cada desenho à palavra equivalente, lembrando que aqui as palavras de opção iniciam com letras diferentes, na atividade 6 segue a mesma função da 5, porém as palavras opção iniciam com as mesmas letras. Na atividade 7 é necessário escrever as palavras, primeiro palavras simples e depois complexas. Todas as demonstrações e tabelas de averiguação encontram-se em anexo.

Para direcionamento e apresentação dos resultados que vem sendo obtidos diante das averiguações no uso do teste em questão coloca-se como exemplo o os resultados de duas meninas que tiveram resultados significativos. Em 2015, Renata, 12 anos, cid F71, começou os atendimentos no final de 2015, inicialmente apresentou o resultado em hipótese pré-silábico com escrita fixa, diferenciada e sem controle de quantidade; após o teste inicial foi proposto um trabalho partindo do nível em questão, focalizando atividades estruturadas e repetidas em número de letras, correspondências, memorização silábica, complementação de palavras.

No início de 2017, Renata apresentou-se no nível de transição do silábico para o silábico alfabético e com grande melhora em todos os outros aspectos que influenciam a aprendizagem, mas ainda precisa caminhar mais para que tenha autonomia. Outro resultado positivo foi de Daiane, 9 anos, cid F82, começou os atendimentos no final de 2015, inicialmente apresentou o resultado pré-silábico com escrita fixa diferenciada, o resultado de Daiane foi mais demorado devido a sua baixa autoestima, como tinha um comprometimento maior e também a convicção de que não conseguiria fazer o resultado foi prejudicado e houve necessidade de uma reaplicação e adaptação, mas seguindo a estrutura do mesmo teste. Início de 2017, Daiane apresenta-se no nível silábico.

O teste em questão foi direcionado para deficientes intelectuais, não há impedimento para ser usado em estudantes típicos. Os alunos que foram analisados pelo teste possuem um comprometimento cognitivo maior e assim sendo, a partir dos resultados, cada profissional foi direcionado para que as atividades fossem construídas de acordo com cada nível e a evolução, o passar pra frente depende de cada sujeito, as atividades subsequentes não são padronizadas; uma vez que o teste foi bem analisado pelo profissional ele conduzirá as evolução das atividades de acordo com a necessidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES

A realização deste trabalho é um grande aprendizado, isto é afirmado no presente pois não pode-se considerar uma conclusão, tem-se aqui resultados positivos até o momento, o teste foi e vem sendo realizado de acordo com a demanda que surge e para novas averiguações durante o processo.

O sentimento até aqui é de grande satisfação, pois é possível comparar o quanto os su-

jeitos evoluíram a partir da definição do ponto onde se encontravam na convivência com a leitura e a escrita.

Muitos desafios foram encontrados, o primeiro foi encontrar referência disponível e específica para o deficiente intelectual e sua relação com o nível silábico; a fragilidade teórica impacta na qualidade da aprendizagem dos alunos atípicos.

O segundo desafio foi redefinir, criar, recriar, testar e reelaborar estruturas até então padronizadas pelo contexto social.

O terceiro desafio foram os mitos e preconceitos sobre a deficiência intelectual e a aprendizagem de seus sujeitos.

O quarto desafio foi superar o recebimento dos alunos diagnosticados e incluídos em avaliações que valorizam apenas os déficits e não fazem da aprendizagem um processo de construção e sim de padronização.

Pode parecer irônico ou até mesmo contraditório quando a pesquisa em questão trata de um teste de averiguação de hipótese de nível silábico e ao mesmo tempo questiona a padronização das avaliações regulares. Pois bem, são situações distintas do início ao fim; a escola comum é organizada historicamente para a cultura dominante e ao transmitir isto, fazem com que tudo seja uniforme, padronizado e classificado, apenas isto, não havendo espaço para as singularidades existentes. O teste em questão e todo o repertório deste trabalho gira em torno de um teste que é realizado não apenas para obtenção de resultados e classificação e sim como hipóteses de resultados que abrem portas para a singularidade de cada um, o objetivo é partir do que o sujeito possui, construir juntamente com a necessidade identificada evitando assim, o avanço de etapas desmedido e classificações e resultados equivocados.

Diante dos desafios citados, caminhando na superação deles, esclarecendo as possíveis contradições em relação à pesquisa, chega-se até aqui com o sentimento de que os descertos foram transformados em tentativas de acertos e de acertos puros também, e com a certeza de que a caminhada ainda será longa, não existem regras, toda unanimidade age pela ignorância e os caminhos construídos e a construir são muitos.

BIBLIOGRAFIA

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial, Educação Inclusiva – Atendimento especializado par a deficiência mental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005. In: Consultoria Técnica Educacional (apostila). A Deficiência Mental.

CARVALHO, Erenita Natália Soares; Carvalho, Rosita Edler; Costa, Sandra Marinho. Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2011.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. Psicologia Ciência e profissão, v.28, n. 1, p. 138-161, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; Leitura, Cognição e Deficiência Mental, 2001. In: Consultoria Técnica Educacional (apostila).

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999. VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O ENSINO DA ARTE COMO FERRAMENTA TRANSDISCIPLINAR

Cláudia Silvana Saldanha Palheta

Esp. em Semiótica e Artes Visuais (UFPA); Esp. em Educação Especial (ISEAC)

Professora do Programa de Artes Visuais da Apae Belém.

E-mail: silvanaspalheta@gmail.com

Palavras chaves: Ensino da Arte; transdisciplinar; práticas pedagógicas

Introdução

Este projeto foi realizado dentro do Programa de Artes Visuais da APAE Belém através da parceria com o Curso de Biologia da Universidade Federal do Pará, por meio da qual se pretendeu uma transversalidade na troca de conhecimento entre os estagiários do curso e profissionais da APAE Belém, justificando-se pela necessidade de se aprimorar a formação dos licenciados por meio de intervenções pedagógicas refletidas e buscando soluções que atendessem as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e múltipla.

O projeto visou desenvolver material pedagógico e estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com deficiência intelectual por meio da elaboração de atividades que abordavam os "Ecossistemas Aquáticos", utilizando-se de uma prática interdisciplinar no sentido de estimular o conhecimento e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico. Desta forma, a arte atuava tanto como um instrumento auxiliar no processo de compreensão dos temas abordados, como também, um importante instrumento de avaliação dos processos pedagógicos e seus resultados.

Nessa perspectiva, aludimos à arte na condição de campo de produção de conhecimento, como um elemento capaz de religar saberes e fazeres, para que a conexão aconteça. Esse caminho acena para a possibilidade de contarmos com a educação pela arte como uma proposição no estabelecimento da inclusão, como garantia de direitos. (Menenguci, 2013, p. 283)

Portanto, "as artes representam uma forma de pensar e de saber" (PILLAR, 1996 apud MENENGUCI, 2013, p.281,) e nesse sentido, o aluno que representa por meio da arte está comunicando sobre algo que viu ou aprendeu.

Este projeto nasceu da inquietação dialética acerca dos modos de ensinar excludentes e visa fomentar a construção de práticas pedagógicas que se pautem sobretudo, nos direitos de igualdade e oportunidade da pessoa com deficiência e que reflitam tanto o papel do Ensino da Arte, quanto a formação do professor.

Objetivo

Propor estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando a Arte como facilitadora desse processo e como instrumento de avaliação do aluno com deficiência intelectual e múltipla.

Desenvolver material pedagógico que possa auxiliar professores, tanto de artes, como de outras disciplinas, em suas práticas pedagógicas.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido com 12 alunos de idade entre 17 e 21 anos do Programa de Competências e Habilidades da APAE Belém, dos turnos da tarde e da manhã, e o resulta-

do final consistiu em um guia pedagógico, intitulado “Planeta Água”, publicado no site do ICB/UFPA, contendo todo o processo desenvolvido e ilustrado com os trabalhos artísticos produzidos pelos alunos.

As atividades eram supervisionadas pela professora responsável do Centro de Ciências Biológicas da UFPA e pela professora do Programa de Ates da APAE e aconteciam uma vez por semana, durante oito meses em que os alunos do Curso de Biologia da UFPA, futuros licenciados, realizaram intervenções didático-pedagógicas com dois grupos de 6 alunos cada. A dinâmica das atividades consistiu em intervenções propostas pelos alunos-estagiários por meio de apresentação de vídeos; atividades com substâncias e elementos táteis, com as quais os alunos puderam experimentar sensações e texturas; elaboração de materiais pedagógicos como maquetes, jogos etc e aulas explicativas.

Ao final de cada intervenção, que se constituíam de três aulas, a professora de Artes da APAE desenvolvia com os alunos uma atividade artística com duração de duas aulas. Nessas atividades, os alunos realizaram por meio de desenho, pintura e escultura com material reciclado, trabalhos artísticos que refletiam sua compreensão dos temas trabalhados em cada etapa.

Os trabalhos artísticos realizados pelos alunos, bem como todo o registro fotográfico do processo pedagógico, foram apresentados no guia pedagógico produzido como resultado final do projeto.

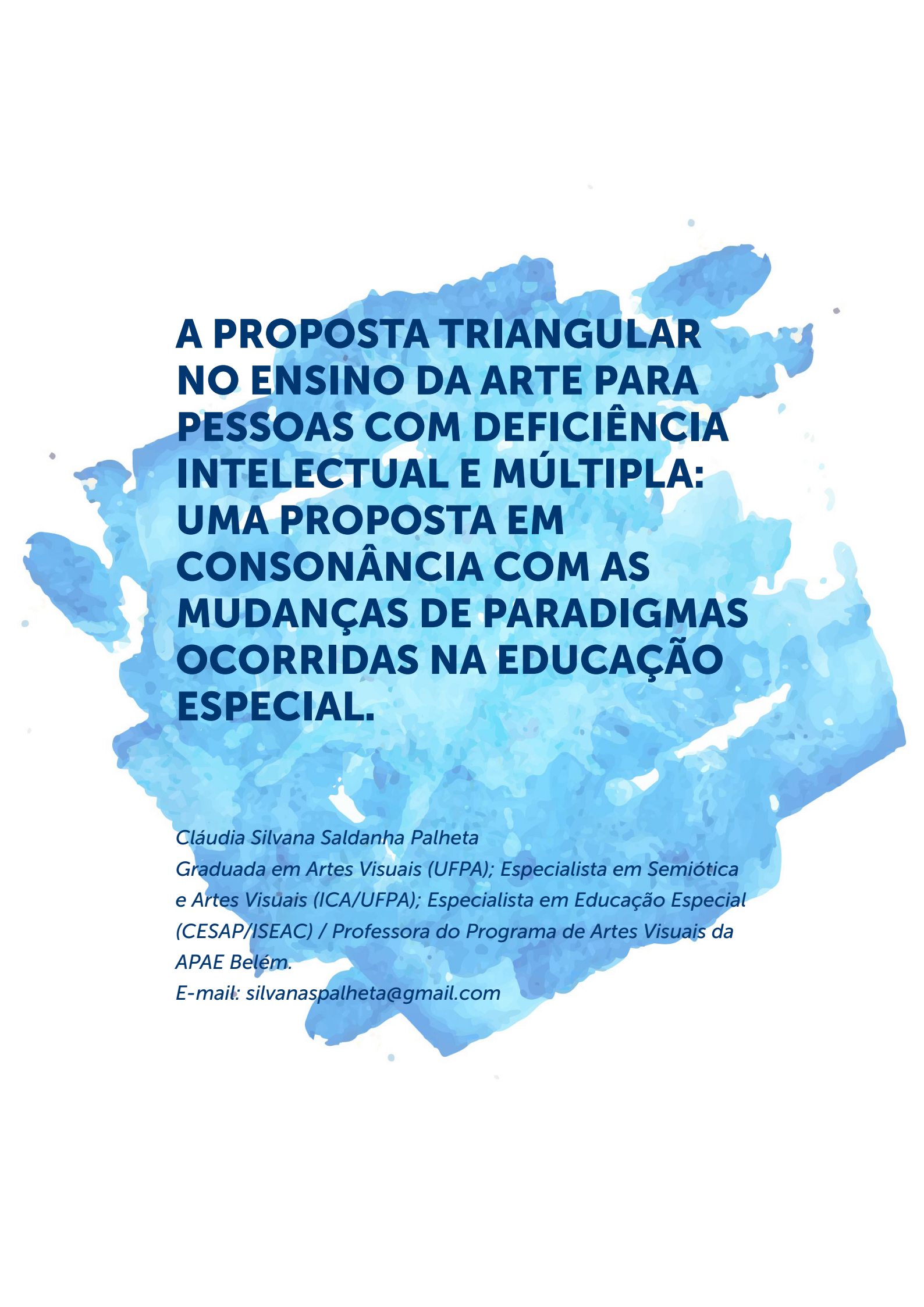
cesso para aquisição da leitura e escrita em pessoas com deficiência intelectual é uma área de grande complexidade, e poucas pessoas acreditam no desenvolvimento desta aprendizagem.

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem por meio da arte é facilitador da aprendizagem e criatividade humana, pois que a arte, é fundamentalmente resultante da dialética da relação homem-mundo e se traduz em uma linguagem própria, capaz de transmitir códigos e signos indizíveis por outros meios de comunicação, só possíveis por meio dela.

Referências

MENENGUCI, Lilian Pereira. Educação, Educação Especial, Inclusão e Arte: para além além do chão e dos muros da escola comum. 1ed. Curitiba: Appris, 2013.

The background of the entire page is an abstract watercolor wash in various shades of blue, ranging from light sky blue to deep navy blue. The texture is soft and painterly, with some areas appearing more saturated than others.

A PROPOSTA TRIANGULAR NO ENSINO DA ARTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA: UMA PROPOSTA EM CONSONÂNCIA COM AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Cláudia Silvana Saldanha Palheta

*Graduada em Artes Visuais (UFPA); Especialista em Semiótica
e Artes Visuais (ICA/UFPA); Especialista em Educação Especial
(CESAP/ISEAC) / Professora do Programa de Artes Visuais da
APAE Belém.*

E-mail: silvanaspalheta@gmail.com

Palavras chaves: educação inclusiva, pessoa com deficiência, Ensino da Arte, Proposta Triangular.

Este trabalho é um recorte da monografia apresentada como conclusão do curso de especialização em Educação Especial da Faculdade de Pedagogia de Afonso Cláudio e apontou para a necessidade de ressignificar o ensino da arte na Educação Especial em virtude das mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas, refletindo uma educação inclusiva. Teve como objetivo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, as contribuições do ensino da arte para a educação especial. Incluiu-se ainda, estudos exploratórios acerca dos reflexos da Proposta Triangular no Ensino da Arte para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, com base na prática desenvolvida no Programa de Artes Visuais da APAE Belém. Entende-se que, sendo a Arte o reflexo das formas de pensamento, sentimento e hábitos da sociedade em determinado tempo, pessoas com deficiência não podem ficar à margem do processo de entendimento e integração social. O referencial teórico está fundamentado na abordagem histórico-cultural de Vigotsky e encontra consonância em teóricos do campo do Ensino da Arte e da Educação, a exemplo de Ana Mae Barbosa, importante referência do campo da arte-educação, idealizadora da abordagem Triangular do Ensino da Arte, e de Anna Maria Lunardi Padilha, que investiga práticas pedagógicas na Educação Especial.

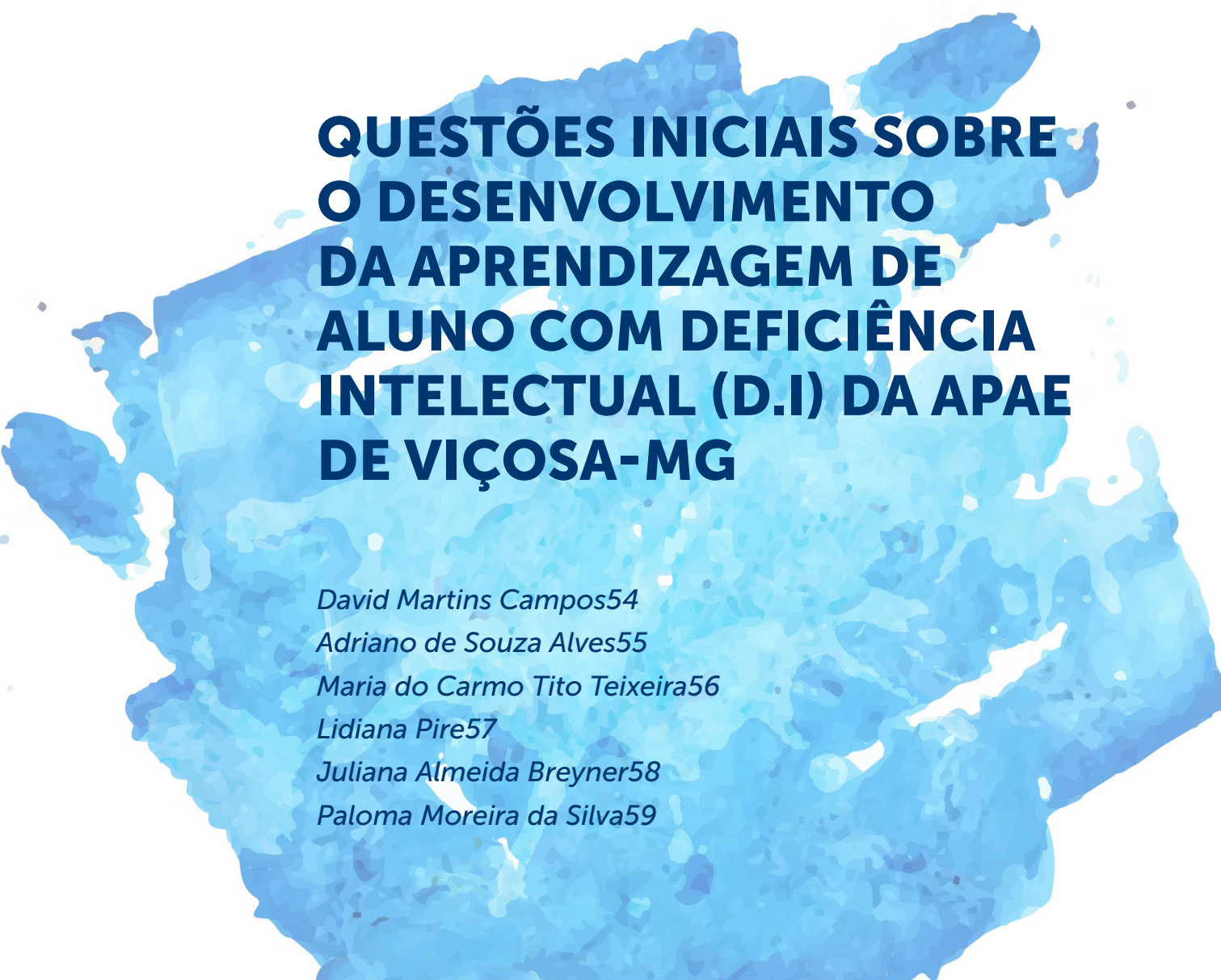
Categoria

Trabalhos acadêmicos.

Eixo Prioritário

Educação.

APRESENTAÇÃO DE POSTERS



QUESTÕES INICIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I) DA APAE DE VIÇOSA-MG

*David Martins Campos*⁵⁴

*Adriano de Souza Alves*⁵⁵

*Maria do Carmo Tito Teixeira*⁵⁶

*Lidiana Pires*⁵⁷

*Juliana Almeida Breyner*⁵⁸

*Paloma Moreira da Silva*⁵⁹

*54 Graduando do curso de psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa;
davidmartinscampos@gmail.com*

*55 Psicólogo pela UFMG-MG; mestre em Biologia Animal pela UFV-MG;
adrianopsi@yahoo.com.br*

*56 Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial
Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com*

*57 Graduada pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, psicóloga na APAE-Viçosa/MG;
lidi22pires@hotmail.com*

*58 Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa;
jubreyner@yahoo.com.br*

*59 Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa;
palomasmoreira@live.com*

Palavras-chave: Zona de Desenvolvimento Proximal; Deficiência Intelectual

Introdução/ Justificativa/ Base Teórica

A APAE de Viçosa - MG atende a crianças com diferentes tipos de deficiências, como o transtorno do espectro do autismo (TEA), síndrome de down e paralisia cerebral infantil. Em meio a tantas singularidades, decidiu-se analisar o desenvolvimento de uma das crianças com deficiência intelectual, do sexo feminino e cinco anos de idade, que frequenta a instituição de segunda a sexta-feira, no turno da tarde, participando das mais variadas atividades promovidas pela instituição, sendo observada sua grande evolução frente à mediação de aprendizado promovido a ela.

Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, havendo limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (CORDIOLI et al, 2014). A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) diz respeito à distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas sem a ajuda de outro capaz e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (CHAIKLIN, 2003).

Objetivos

Identificar e refletir sobre os pareamentos e o reforço positivo na aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivo-comportamentais.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, sobre as atividades de extensão que consistiram em visitas à APAE. As atividades foram realizadas com um grupo de sete crianças, com idade de 4 a 7 anos, sendo enfatizado o acompanhamento de uma destas que é diagnosticado com DI. Essas atividades eram lúdicas e compostas por conhecimentos necessários para o cotidiano, sendo utilizados vídeos didáticos de fácil compreensão e imagens em complemento aos vídeos, focando no emparelhamento destas imagens com as atividades propostas e da inserção de reforços positivos quando completada a atividade de maneira que gerasse um novo conhecimento a criança com DI e as demais crianças.

Análise e Discussão

A criança com DI, objeto de nossa intervenção e avaliação, apresentava, nas primeiras atividades, dificuldade em externalizar seu conhecimento, demonstrando dificuldade na fala e compreensão da atividade. Porém, ao longo das atividades foi possível observar a cada mês o seu desenvolvimento, uma vez que, sempre se apresentou motivada e disposta a prestar atenção e participar das atividades propostas.

Desta maneira, ao fim das atividades o indivíduo observado demonstrou grande melho-

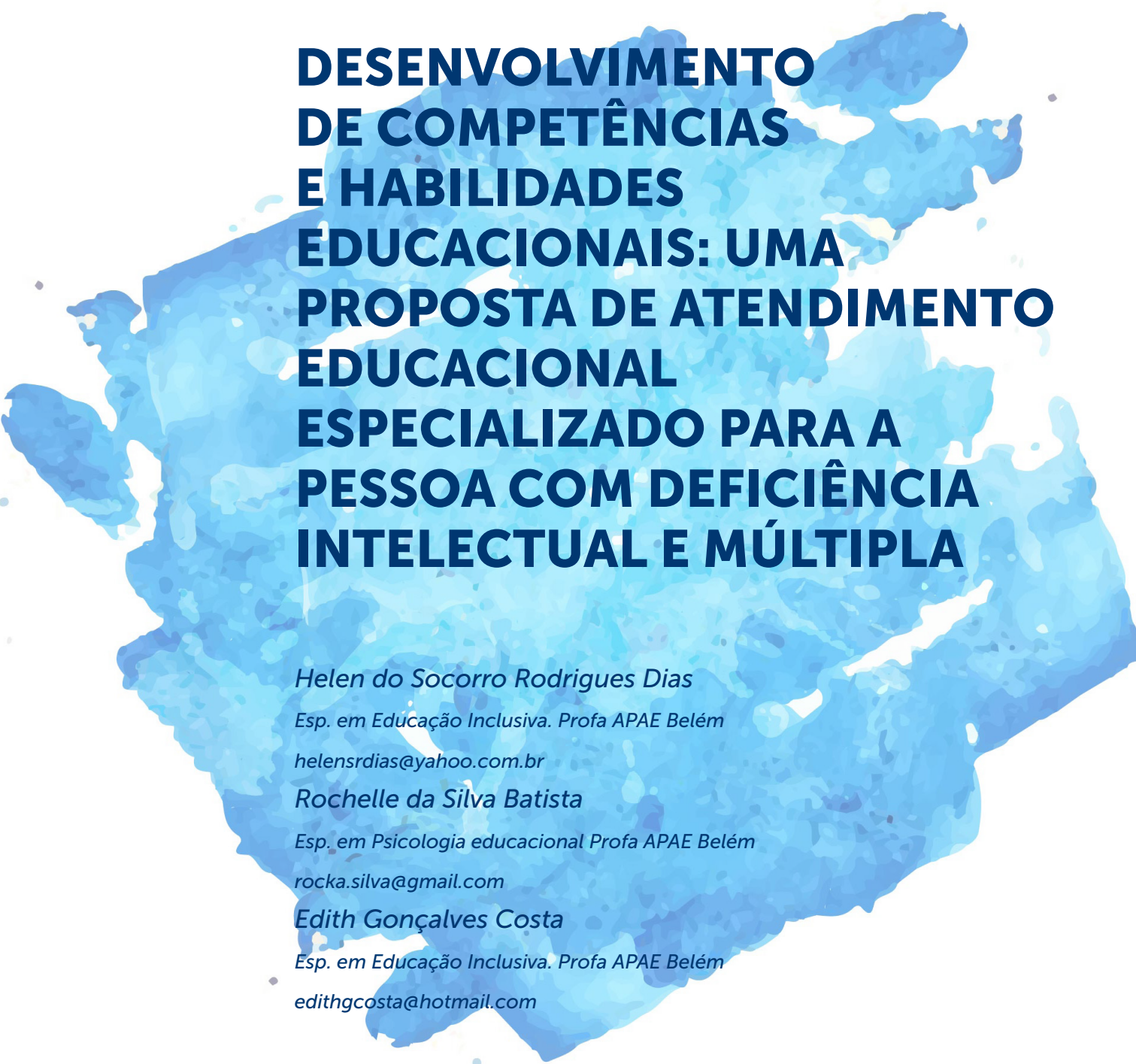
ra em sua escuta, discriminação de estímulos, fala e comportamentos sociais. Sendo este último, claramente observado, quando a criança com DI inicia após algumas atividades um movimento de ajuda ao próximo, auxiliando e sendo auxiliada quando não compreendia a atividade ou quando seus colegas não se comportavam de maneira condizente com a atividade.

Considerações Finais

O sujeito de nossa apresentação demonstrou um crescimento cognitivo-comportamental mediado pelos colaboradores e as outras crianças, segundo a teoria da ZDP desenvolvida por Vygotsky. Uma vez que, construiu conhecimento através da mediação realizada e também mediou conhecimentos a seus colegas e vice-versa.

Referências Bibliográficas

- Cordioli AV et al. Manual diagnóstico e estatístico de transtorno 5, DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino. Psicologia em Estudo. Maringá, oct./dez 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000400016>. Acesso em: 20/07/2017.



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E MÚLTIPLA

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Esp. em Educação Inclusiva. Profa APAE Belém

helensrdias@yahoo.com.br

Rochelle da Silva Batista

Esp. em Psicologia educacional Profa APAE Belém

rocka.silva@gmail.com

Edith Gonçalves Costa

Esp. em Educação Inclusiva. Profa APAE Belém

edithgcosta@hotmail.com

Palavras chaves: Competências. Habilidades. Deficiência Intelectual e Múltipla

Introdução

A inclusão educacional da pessoa com deficiência vem ganhando mais notoriedade na sociedade contemporânea. Para Carvalho (2016) uma proposta de educação inclusiva deve ser entendida como educação de excelência para todos.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa atender estudantes com deficiência, garantindo acesso ao currículo e condições de igualdade, com conquista e exercício de sua autonomia.

Dos aspectos a serem fomentados estão as competências e habilidades educacionais. Perrenoud (1999) define competências como a capacidade de uma ação eficaz diante de uma determinada situação, que se apoia em conhecimentos, sem, no entanto, limitar-se a eles. Habilidades, por sua vez são “atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser”. (FELIX, 2009, p.3)

Buscando favorecer estes dois aspectos, o AEE da APAE-Belém oferece o Programa de Competências e Habilidades Educacionais, e a fim de compartilhar suas ações é que se realizou este relato de experiência, com intuito oferecer uma proposta norteadora no AEE.

Objetivo

Apresentar o Programa de Competências e Habilidades Educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, de modo a favorecer o seu processo de inclusão educacional.

Metodologia

Este programa faz parte da proposta do AEE da APAE-Belém, direcionado aos alunos na faixa etária de seis a 17 anos de idade. Os atendimentos ocorrem duas a três vezes por semana com uma hora de duração. Acontecem em sala de aula, de forma individual ou em grupos de alunos. São elaborados planejamentos individualizados visando favorecer os seguintes aspectos:

- • Socialização - oportunizando-se situações de aprendizagem que permitam ao aluno reconhecer a sua identidade e assim facilitar o seu processo de interação e socialização consigo e com outro;
- • Concentração e Percepção - com ações que visem o aprimoramento de sua concentração e a estimulação dos seus sentidos e intelecto;
- • Cognitivo - objetiva-se fomentar a aprendizagem do aluno, competências e habilidades para a resolução de problemas;
- • Comunicação -- que visa estimular a aquisição e desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva.

Análise e Discussão

Verificou-se que este programa vem alcançando êxito, com estratégias pedagógicas e experiências que possibilitam aos alunos organizarem seus próprios esquemas e alcançarem as competências necessárias para o desenvolvimento de habilidades voltadas às suas

necessidades. Nos atendimentos observou-se que os alunos apresentam limitações em alguns aspectos, que demandam intervenções específicas. As dificuldades identificadas e ações desenvolvidas são apresentadas a seguir:

Socialização: falta de iniciativa para conversas e pouca participação em atividades coletivas e nos eventos sociais. Ações: oportuniza-se rodas de conversas, atividades musicais, estimulação do trabalho em grupo.

Concentração e Percepção: dispersão da concentração e baixa tolerância quanto ao tempo de execução das atividades. Ações: oficina da memória, atividades visomotoras, jogos de memória, quebra-cabeças adaptados e jogos sensoriais.

Cognitivo: dificuldade no entendimento e aquisição de conhecimentos associados à aprendizagens acadêmicas e letramento. Ações: uso do alfabeto móvel, relação de quantidade com itens concretos.

Comunicação: dificuldade na linguagem expressiva e na expressão de opinião. Ações: diálogos informais, dominó com letras e palavras.

Com essas ações verificamos que os alunos aprimoraram o seu saber fazer, desenvolvendo habilidades no campo prático, mobilizando aspectos cognitivos e afetivos e assim alcançando as competências necessárias para a efetivação de sua inclusão.

Considerações Finais

Neste contexto, conclui-se que o Programa de Competências e Habilidades educacionais é uma alternativa valorosa para a estimulação e desenvolvimento da aprendizagem, ressaltando que todos os aspectos elucidados nesta pesquisa são fundamentais nesse processo e devem ser estimulados para facilitar a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Referências

CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2016.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. São Paulo: Artmed. 1999.

FELIX, F.A. Habilidades e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. 2009. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/habilidades.pdf>. Acesso em 20/06/2016.



ESTRESSE DE PAIS DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Mayara Barbosa Sindeaux Lima

Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento – UFPa/ Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; mayarasindeaux@unifesspa.edu.br

Simone Souza Costa da Silva

Universidade Federal do Pará, Docente do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento; symon.ufpa@gmail.com

Palavras-chaves: paralisia cerebral, pais, estresse.

O estresse decorrente do exercício da parentalidade é nomeado de estresse parental e está relacionado à autoavaliação de conformidade entre o desempenho real e o ideal no papel de pai, bem como às expectativas a respeito do filho e das características que este apresenta. Alto índice de estresse parental tem sido verificado em cuidadores de crianças com Paralisia cerebral (MURPHY et al., 2011).

A paralisia cerebral é um conjunto de desordens permanentes que afetam o movimento e a postura. Além do comprometimento motor outros distúrbios podem estar associados à paralisia cerebral, como dificuldades de comunicação e deficiências múltiplas (FAIRHURST, 2012). Diante deste cenário, este trabalho objetivou investigar o estresse parental de pais de crianças com paralisia cerebral no Estado do Pará.

Participaram do estudo 132 pais de crianças atendidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado do Pará. Estes responderam a um questionário sociodemográfico e ao Índice de Estresse Parental – PSI/SF. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva.

Os resultados indicaram que uma parcela considerável dos participantes estava vivenciando níveis prejudiciais de estresse parental, em torno de 46%. Em relação às dimensões do PSI/SF, a maioria dos participantes apresentou “Estresse Alto” para “Sofrimento Parental” e “Interações Disfuncionais entre Pai e Filho”. Segundo a literatura, os impactos da vivência de altos índices de estresse parental podem comprometer a qualidade das relações pai-filho, o senso de competência e a sensação de bem-estar paterno (ARRAIS, 2012; STASIAK et al., 2014).

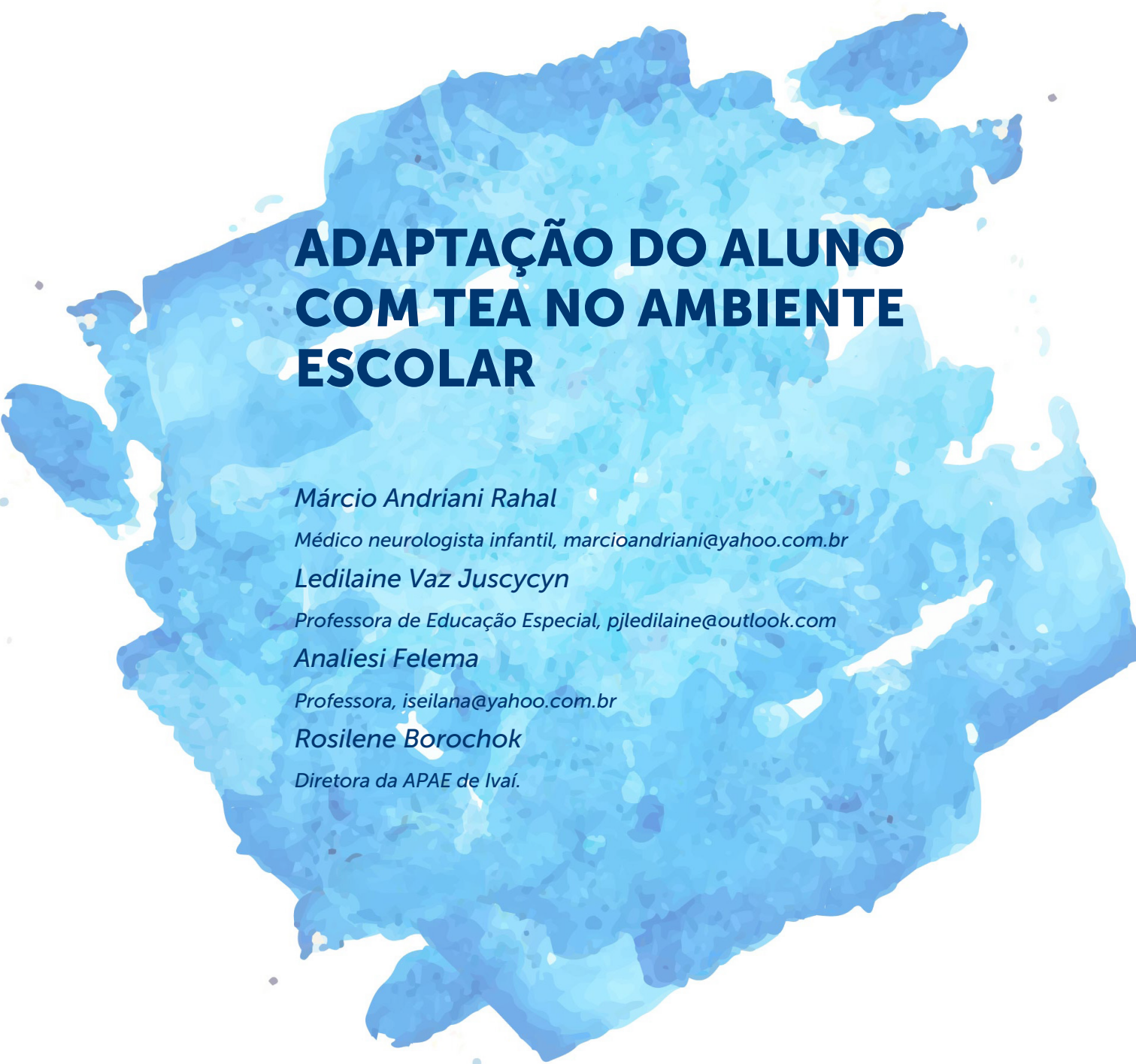
Deste modo, conclui-se que os indicadores de estresse parental observados na amostra são críticos e evidenciam a necessidade de novos estudos que possam contribuir para uma melhor compreensão desse quadro. Somado a isso, apontam para a urgência do planejamento de intervenções com os pais de crianças com paralisia cerebral.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Ana Isabel Lopes. Envolvimento paterno, stress parental e apoio social em pais de crianças em idade escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Portugal. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6911>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

FAIRHURST, Charlie. Cerebral palsy: the whys and hows. *Archives of disease in childhood-Education & practice*. v. 97, n. 4, p. 122-131, 2012. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22868578>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MURPHY, Nancy et al. The function of parents and their children with cerebral palsy. *PM & R*, v. 3, n. 2, p. 98-104, 2011. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1934148210013249>. Acesso em: 01 de mar. 2015 STASIAK, Gisele Regina; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; TUCUNDUVA, Claudia. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Psico*, v. 5, n. 4, p. 494-501. 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.15846>



ADAPTAÇÃO DO ALUNO COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Márcio Andriani Rahal

Médico neurologista infantil, marcioandriani@yahoo.com.br

Ledilaine Vaz Juscycyn

Professora de Educação Especial, pjledilaine@outlook.com

Analiesi Felema

Professora, jseilana@yahoo.com.br

Rosilene Borochock

Diretora da APAE de Ivaí.

PALAVRAS CHAVES: ADAPTAÇÃO. TEA. ABA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica desenvolvida pela APAE de Ivaí, com um aluno com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo estudo sistematizou as atividades realizadas na adaptação deste. Teve como suporte pedagógico o Método Análise do Comportamento Aplicada (ABA), levando-se em consideração que todos os envolvidos já conheciam e aplicavam o Método. Foi selecionado este aluno para o referido estudo visto que a mãe é professora da Educação Especial, a qual contribuiu significativamente.

BASE TEÓRICA

Crianças com TEA apresentam déficits na comunicação social e interação social, padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM V, 2013). Estas precisam de um trabalho que auxilie e amenize comportamentos tão característicos deste Transtorno. Segundo Lear (2004) o ABA, baseia-se no behaviorismo, ciência pela qual observa e analisa comportamentos associados ao ambiente, podendo assim intervir sobre ele. Alguns termos são muito importantes como o Condicionamento Operante, o qual explica-se que “um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro” (p. 4). E para que os comportamentos desejáveis aconteçam e se repitam, é importante a utilização de reforços. Um “Reforçador positivo é a adição de alguma coisa que resulta no fortalecimento do comportamento” (p. 32). Outra importante orientação, é que para sua adaptação é necessário que este ambiente seja reforçador ou estimulador. Desta maneira, usar de estratégias que ajudem nesse processo pode ser muito importante, principalmente na fase de adaptação como é o caso o nosso aluno citado.

OBJETIVOS

Criar meios eficazes para a adaptação do aluno com TEA no ambiente escolar, através de intervenções pedagógicas que propiciem melhorar sua interação social, ampliar sua comunicação, desenvolver sua autonomia e aprendizagem acadêmica.

METODOLOGIA

Os profissionais da instituição realizaram estudos, com base no Método ABA, tendo como propósito definir ações fundamentais para estruturar um plano de intervenção pedagógica. A primeira ação deste plano focou na resistência à adaptação, fazer com que o aluno permaneça em sala de aula, usar de estratégias e reforços para ajudá-lo nesta fase, para isso a professora utilizou-se de atividades que despertasse seu interesse, como músicas, histórias infantis e objetos sonoros. A segunda ação foi estipular mecanismos de comunicação, onde todos a sua volta falassem a mesma língua, organizando um quadro de rotinas, associando figuras às atividades a serem realizadas (foto da fono = atendimento de fono; foto de brincar = recreio escolar; foto prof. arte = aula de arte). A terceira ação foi

como trabalhar os comportamentos disruptivos (birras e crises nervosas durante a aula), a professora deveria identificar o comportamento disruptivo (não estar bem = crise nervosa; quer alguma coisa = birra; mudança de rotina = crise nervosa; impor limites = birra), para isso ela deve conhecer o aluno para quando em momento de birra ignorar estes comportamentos, e em momentos de crise nervosa acalmá-lo, usando de estratégias que tire o foco da situação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diante do trabalho realizado, constatou-se que os resultados foram muito positivos. Hoje, há quatro anos matriculado na escola, o aluno: consegue permanecer um período inteiro em sala de aula; interage satisfatoriamente com a professora e com os colegas; melhorou sua comunicação (mesmo que ainda não seja verbal); com orientação constante participa de algumas atividades propostas pelo professor tanto individuais quanto em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que apesar do aluno progredir em vários aspectos, principalmente na adaptação escolar e interação social, ainda necessita melhorar nas diferentes áreas de seu desenvolvimento. É de suma importância que o professor e cuidador tenham consciência que o processo é lento e gradativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEAR, K. Ajude-nos a aprender-Manual de Treinamento ABA. Toronto, Ontario-Canada, 2 ed., 2004. Tradução: M. H. Windholz; M. de C. Vatauvuk; I. de S. Dias; A. de P. Garcia Filho; A. V. Esmeraldo. Comunidade Virtual do Autismo no Brasil. Disponível em: www.yahoogrupos.com.br/groups/autismo.
- 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.



AUTISMO: INCIDÊNCIA ENTRE IRMÃOS GÊMEOS MONOZIGÓTICOS E DIZIGÓTICOS NO CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO - CER III INTELECTUAL DA APAE ANÁPOLIS

Gláucia Tomaz Marques Pereira

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Anápolis-GO

gltomazmt@hotmail.com

Paulyane Cristine da Silva Oliveira

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Anápolis-GO

pauyanecso@gmail.com

Palavras-chave: Autismo, Genética.

Introdução

O Centro Especializado de Reabilitação (CER III) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis, Goiás, Brasil é um serviço credenciado pelo Sistema Único de Saúde que tem como prerrogativa garantir o acesso do usuário a atenção à saúde em tempo adequado, nas instâncias de atenção à saúde auditiva, intelectual e física. O serviço de Reabilitação/Habilitação Intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo deve garantir linhas de cuidado em saúde nas quais sejam desenvolvidas ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades singulares no âmbito do projeto terapêutico, particularmente, à cognição, linguagem e sociabilidade. Segundo o DSM-5, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se refere a um grupo de distúrbios caracterizados por um espectro compartilhado de deficiências qualitativas na interação social, associadas a comportamentos repetitivos e interesses pronunciados restritos (DSM-5, 2013). Pesquisadores (ZATZÉ, 2011; GUPTA, & STATE, 2006; COUTINHO & BOSSO, 2015) relatam que o fenótipo de TEA é heterogêneo e tem uma etiologia multifatorial, no entanto, os estudos mostram também a possibilidade de recorrência familiar em indivíduos diagnosticados com TEA. Estudos da década de 1980 e 1990, afirmam que a recorrência de autismo em gêmeos alcança o índice entre 90-96% para monozigóticos e 0-24% em gêmeos dizigóticos. Estudos de revisão recente mostrou taxas de concordância entre gêmeos monozigóticos variando de 73 a 95% e risco de 5 a 6% de recorrência em irmãos (BIGGI, 2008).

Objetivo

Identificar, através do estudo de prontuário, a incidência de autismo entre irmãos e entre gêmeos monozigóticos e dizigóticos

Métodos

Estudo dos registros dos pacientes regulados pelo Sistema de Regulação da Saúde e elegíveis para o serviço de habilitação intelectual de reabilitação no CER III APAE - Anápolis. Os critérios de inclusão foram: i) todos os indivíduos com hipótese diagnóstica de transtorno do espectro autista ou diagnosticados com autismo; ii) todos aqueles que são regulamentados e atendidos por uma equipe especializada; iii) Indivíduos que são gêmeos monozigóticos ou dizigóticos e irmãos autistas. Os critérios de exclusão foram: i) todos os indivíduos que não estão sendo atendidos por uma equipe especializada.

Resultados

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão foram identificados 88 indivíduos com TEA, sendo que desses casos 58 indivíduos tem irmãos neurotípicos (62,5%). No levantamento dos dados, foram identificados 2 casos de gêmeos dizigóticos, 3 casos de gêmeos monozigóticos e 3 famílias diferentes apresentaram casos de recorrência de autismo entre irmãos. Os indivíduos dizigóticos tiveram recorrência de 0%^{xii} entre os irmãos

gêmeos. Os indivíduos monozigóticos apresentaram 67%^{xiii} de recorrência entre os irmãos gêmeos. No caso de recorrência familiar foram encontrados três casos (6%): no primeiro caso, uma família com três irmãos (meninos), sendo dois autistas (18 e 11 anos) e um não autista; no segundo caso, uma família com dois irmãos, sendo ambos autistas (menina 11 anos e menino 5 anos); no terceiro caso, uma família com dois irmãos (meninos), sendo ambos autistas (6 anos e 2 anos).

Conclusão

Os resultados obtidos retratam os dados encontrados na literatura pesquisada (ver nota de rodapé). Contudo, sugere-se maior investigação sobre as causas do autismo e a incidência do autismo entre irmãos, sejam eles gêmeos monozigóticos, dizigóticos ou não.

Referências

BIGGLI, J. F. Autismo – probabilidades: possibilidade de ter um segundo filho autista. Federación Autismo España. Asociación Nuevo Horizonte, 2008. In: <http://www.autismo-br.com.br/home/Ocorrenc.htm>

COUTINHO, J. V. S. C., BOSSO, R. M. V. Autismo e genética: uma revisão de literatura. In: Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.8, n.1, Pub.4, Janeiro 2015. Disponível em: http://www.itpac.br/arquivos/Revista/76/Artigo_4.pdf. Acesso em: 27/08/2017

DSM-5. Clinician-Rated Severity of Autism Spectrum and Social Communication Disorders. In: American Psychiatric Association. 2013.

GUPTA, A., STATE, M. W. Autismo: genética. In: Rev Bras Psiquiatr. 2006; 28(Supl I):S29-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.pdf>. Acesso em: 27/08/2017

ZATZÉ, M. Autismo: o que mostra um grande estudo de gêmeos. Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e Comunidade. Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/genetica/sem-categoria/autismo-o-que-mostra-um-grande-estudo-de-gemeos/>. Disponível em: <http://www.apabb.org.br/visualizar/Autismo-o-que-mostra-um-grande-estudo-de-gemeos/1431>, publicação de 25 de julho de 2011. Acesso em: 27/08/2017

O LUTO DO FILHO PERFEITO: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS VIVENCIADOS POR MÃES QUE TEM FILHOS COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA

João Batista Castro de Carvalho¹

Maria das Dores Carneiro Pinheiro²

Milany Santos de Carvalho³

Nedy Pedroso de Sousa⁴

Leyna Lopes Lobato Faria⁵

1-Acadêmico do curso de Bacharel em Psicologia do Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES, psi.joaodecarvalho@gmail.com

2-Psicóloga e Pedagoga. Docente do Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES, pinheirodas@yahoo.com.br

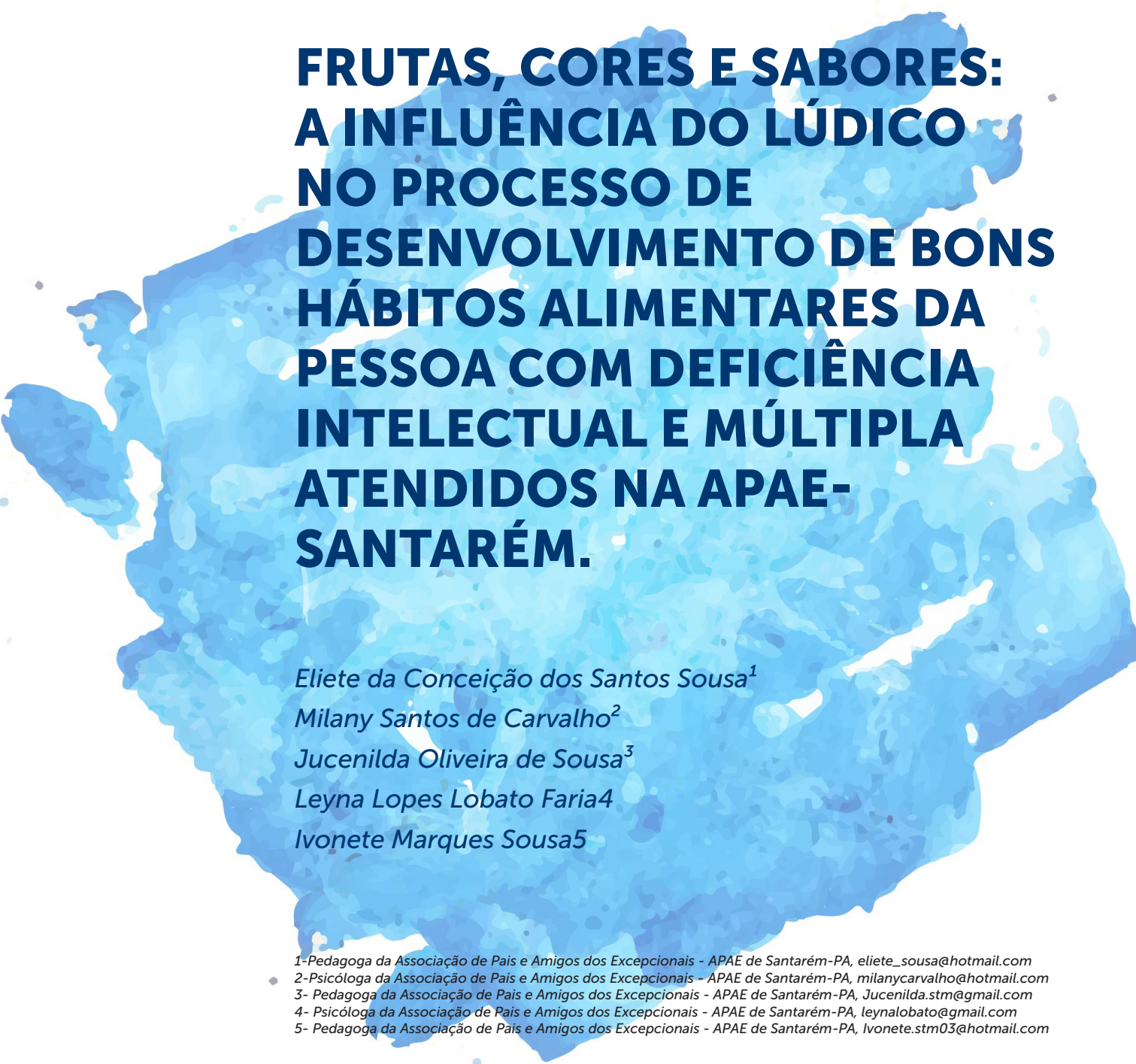
3-Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém – PA, milanycarvalho@hotmail.com

4- Ms em Gestão do Desenvolvimento e Cooperação Internacional, Diretora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém – PA, diretoraexecutiva@gmail.com

5-Especialista em Planejamento e Gestão Escolar, Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Santarém, leynalobato@gmail.com.

A notícia de um diagnóstico de que a criança apresenta Encefalopatia Crônica não Progressiva reveste-se de um impacto emocional significativo para os pais, na medida em que representa a perda do filho perfeito e saudável que idealizaram. A gestação de uma criança envolve diversos sentimentos, entre os quais a alegria e idealização de um filho perfeito, surgindo assim, expectativas e ansiedades. Nesse sentido, são formadas imagens, sonhos e esperanças ao redor do “ser” que se imagina, porém, o fantasma da malformação assombra o casal durante esse período gestacional (Carvalho et al., 2006). De acordo com Nitrini & Bacheschi (2005), a patologia pode ser difícil de ser diagnosticada nos três primeiros meses de vida, sendo que a assimetria dos reflexos tendíneos profundos e mão em garra podem ser os primeiros sinais. Moses (2008) indaga que na medida em que a deficiência quebra sem cortes os sonhos das mães, e que essas vêm a enfrentar uma tarefa complicada, consumidora, desafiante, amedrontadora, elas devem criar os filhos que têm, enquanto deixam partir os filhos que sonharam, devem continuar com suas vidas, auxiliar seus filhos como são agora, livrarem-se dos sonhos perdidos e gerar novos sonhos. Para fazer isso, precisam experimentar o processo de luto, que por sua vez constitui-se num processo onde irá oferecer oportunidades para que o indivíduo faça um autoexame, levando em conta as suas mudanças internas e externas que precisarão acontecer primordialmente, para a elaboração deste processo. O luto psicológico engloba diferentes períodos durante os quais essas mães irão perpassar, utilizando-se de mecanismos de defesa para a proteção da autoestima. São estes períodos de luto que permitem a facilitação do processo de separação de um sonho perdido e estimado (Moses, 2008). O presente estudo teve como propósito compreender os diferentes contextos da vivência do luto por mães que possuem filhos com Encefalopatia Crônica não Progressiva. Metodologicamente o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, se apoia em uma base teórica. Quanto aos resultados ressaltam-se as frustrações das mães diante do nascimento de um filho deficiente, não idealizado; mudança no contexto familiar, onde a mãe geralmente é a mais afetada. O processo de luto e a posterior elaboração da situação que se apresenta, são momentos necessários para que se possibilite um novo repensar na dinâmica do contexto familiar, surgindo uma nova idealização de sonhos que se projetam para o filho não idealizado, mas que precisa de amor e cuidado.

Palavras-chave: Luto, Encefalopatia Crônica, Mães.



FRUTAS, CORES E SABORES: A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE BONS HÁBITOS ALIMENTARES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA ATENDIDOS NA APAE- SANTARÉM.

Eliete da Conceição dos Santos Sousa¹

Milany Santos de Carvalho²

Jucenilda Oliveira de Sousa³

Leyna Lopes Lobato Faria⁴

Ivonete Marques Sousa⁵

1- Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, eliete_sousa@hotmail.com

2- Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, milanycarvalho@hotmail.com

3- Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, Jucenilda.stm@gmail.com

4- Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, leynalobato@gmail.com

5- Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, Ivonete.stm03@hotmail.com

Para que o ser humano se desenvolva de maneira completa, em todos os seus aspectos biológicos, cognitivos, sociais e ainda alimentar, é de fundamental importância que estes sejam trabalhados, estimulados e aperfeiçoados em várias fases da vida. Neste sentido, desenvolver atividades lúdicas envolvendo frutas, cores e sabores para pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, possibilita a adesão de bons hábitos alimentares, influenciando no processo de desenvolvimento alimentar e num bom funcionamento do corpo humano no que se refere aos aspectos biopsicossocial. A alimentação na infância pode influenciar os hábitos e o comportamento alimentar ao longo da vida, produzindo aversões, preferências, sensações de prazer ou desprazer (Vitolo, 2004). Segundo Cavalcanti (2009) “a infância corresponde ao período de formação dos hábitos nutricionais da vida adulta. É nessa fase que se fundam as bases para uma alimentação balanceada e saudável”. O lúdico nesse processo torna-se necessário, já que aprender brincando é uma maneira de tornar mais significativo o aprendizado, como afirma Luckesi (2002) “Ludicidade a meu ver é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior (...)”. Então que possamos proporcionar as crianças momentos lúdicos, acerca de alimentação saudável, pelo viés das brincadeiras de frutas, verduras e hortaliças através de atividades que estimulem o desenvolvimento, o respeito, a cooperação e interação. Objetivou-se nessa pesquisa compreender a importância e a influência do lúdico no processo de desenvolvimento de bons hábitos alimentares. Participaram da pesquisa 10 professores que atuam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE Santarém, acima de dois anos de profissão que atendem pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, com idade que variam entre 27 e 62 anos, não participaram da pesquisa outros profissionais que atuam na Instituição, esta foi direcionada somente para os professores, onde estes foram submetidos a um questionário sócio-demográfico e um roteiro de entrevista semi-aberta, em um período de seis meses. Os dados foram analisados no software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), programa informático gratuito que realiza análises estatísticas sobre o corpus textuais e sobre tabelas, indivíduos e palavras. Mediante ao IRAMUTEQ é possível explorar a estrutura e organização do discurso dos sujeitos, permitindo o acesso às relações entre o universo lexicais, que possivelmente seriam difíceis de identificar com o uso da análise tradicional. Os dados de cada participante foram transcritos e digitados no programa de computador Word, posteriormente essas transcrições foram preparadas, obedecendo aos preceitos do programa, para o processamento no IRAMUTEQ. Os principais resultados apontaram que vivências práticas e lúdicas como, construção de jogos através de imagens de frutas, verduras e hortaliças, recorte de imagens, e ainda a sua degustação, gincanas, dentre outras, que facilitam a compreensão e permitem o desenvolvimento de bons hábitos alimentares, e ainda que os usuários com Deficiência Intelectual e Múltipla assimilam mais as informações quando envolvem a participação de grupos ao ar livre e o envolvimento das famílias, contribuindo assim satisfatoriamente para o processo de aprendizagem. Destacam-se também nos resultados algumas estratégias que os professores vêm utilizando no seu dia a dia para lidarem com os desafios e para melhorarem a qualidade nas suas atividades, uma delas é a participação das famílias nas atividades ao ar livre, para que possam dar continuidade em casa no que foi transmitido nesses momentos de integração. Ressalta-se portanto, a importância e a relevância de atividades lúdicas e práticas para os usuários atendidos na Apae, pois permitem e facilitam o aprendizado de forma mais prazerosa, e ainda a adesão de bons hábitos alimentares das pessoas com Deficiência

Intelectual e Múltipla.

Palavras chaves: Desenvolvimento-Alimentar, Aprendizagem, Deficiência Intelectual e Múltipla.

Órgão financiador: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE

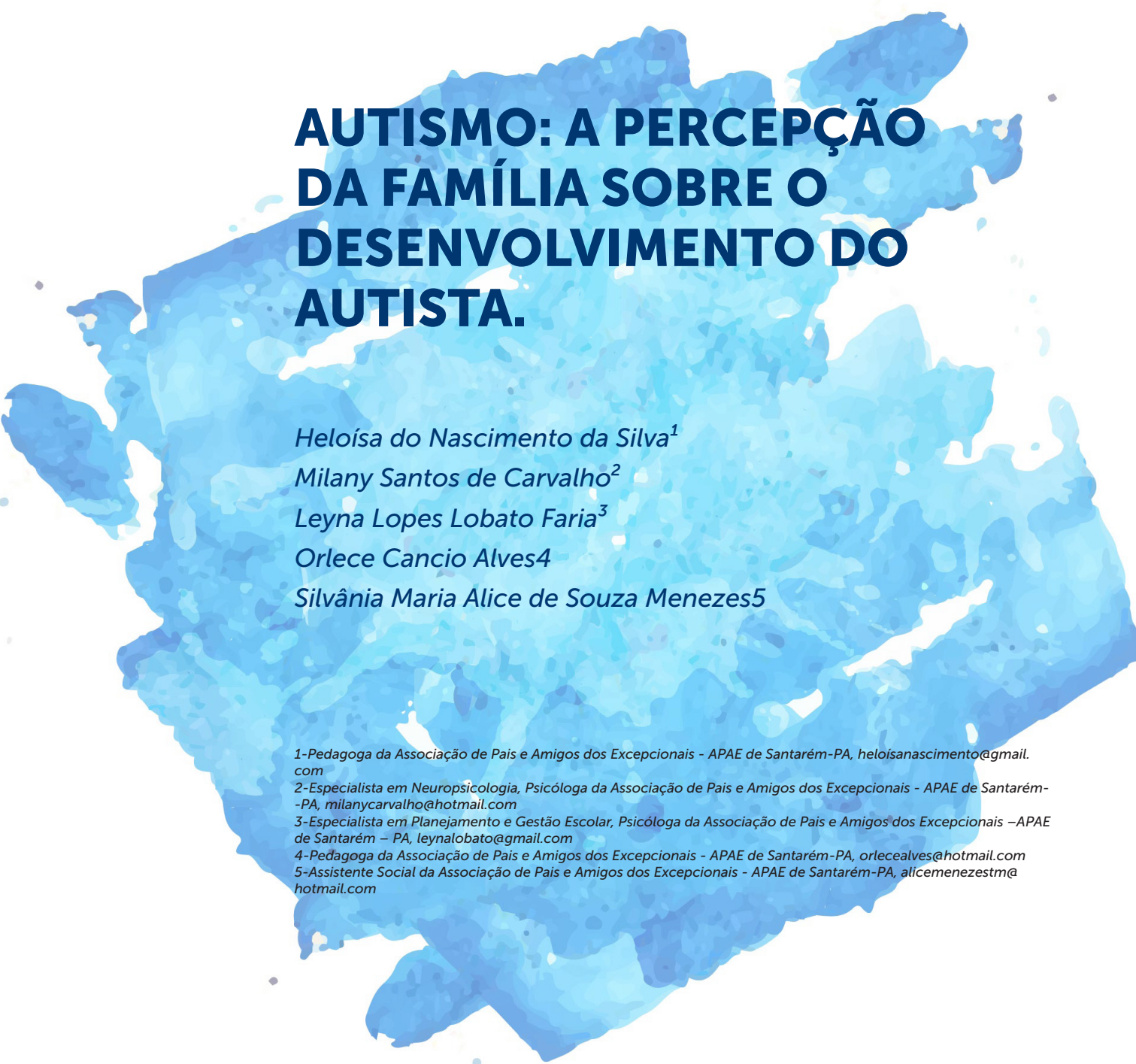
REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Tese de

Mestrado, 2009, Brasília. Acesso em: 26 mai. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e Atividades Lúdicas: Uma Abordagem a partir de uma Experiência interna> In: Porto, B (org). Ludicidade: O que é isso mesmo? Salvador, (EDUFBA, 2002. P. 22-60).

VITOLO, M. R.; BORTOLINI, G. A. Introdução precoce de alimentos de baixo valor nutricional na primeira infância: estudo de campo randomizado. Nutrição em Pauta, São Paulo, ano 12, n. 68, p. 13-17, set./out. 2004.



AUTISMO: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA.

Heloísa do Nascimento da Silva¹

Milany Santos de Carvalho²

Leyna Lopes Lobato Faria³

Orlece Cancio Alves⁴

Silvânia Maria Alice de Souza Menezes⁵

1-Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, heloisanascimento@gmail.com

2-Especialista em Neuropsicologia, Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, milanycarvalho@hotmail.com

3-Especialista em Planejamento e Gestão Escolar, Psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém - PA, leynalobato@gmail.com

4-Pedagoga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, orlecealves@hotmail.com

5-Assistente Social da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Santarém-PA, alicemenezestm@hotmail.com

As principais características apontadas do Transtorno do Espectro Autista são as dificuldades que o indivíduo possui na interação social, comportamento e comunicação, fatores estes que prejudicam no processo de desenvolvimento humano. Sabe-se ainda, que existe uma grande complexidade para as famílias no que se refere aos conhecimentos a respeito dos sintomas de autismo, pois a diversidade de explicações etiológicas que tentam enquadrar o autismo nas mais distintas áreas do conhecimento, resulta em diferentes e por vezes divergentes abordagens clínicas, terapêuticas e educacionais. De acordo com Silvio (2008), a família desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento do indivíduo, pois convivem no mesmo ambiente e possuem laços bem significativos, e ainda são principais responsáveis pela transmissão de conhecimento que sustentam uma vida em sociedade. Neste sentido, objetivou-se conhecer a percepção das famílias quanto ao desenvolvimento do filho com diagnóstico de autismo. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa de campo, exploratória e descritiva, onde participaram oito famílias com filhos autistas atendidas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Estes foram submetidos a um roteiro de entrevista semi aberta, sobre o desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e educacional dos filhos, e as perspectivas relacionadas a vida do filho. Os dados foram analisados através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo DSC, que é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos. Os principais resultados apontaram que os familiares dos autistas necessitam de mais conhecimentos específicos a respeito do autismo e ainda, ficam muito tempo sem saber o diagnóstico do filho, acreditando que ficam prejudicados pelo fato do diagnóstico ocorrer tardiamente e que o tratamento tem um atraso significativo no seu desenvolvimento, e ainda, ficou evidenciado que as famílias que não possuem informações sobre o autismo dificultam no processo de desenvolvimento do filho, apresentando sentimento de culpa por não terem se atentado antes para esses fatores. Neste sentido, ressalta-se a importância e a relevância de se realizar orientações mais pontuais no que dizem respeito ao autismo para as famílias em variados âmbitos, pois desta maneira as famílias irão contribuir de forma mais eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento do filho com autismo.

Palavras-chave: Família, Desenvolvimento, Autismo.

FATORES FACILITADORES E BARREIRAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFGM); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFGM); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro; Especialista em Gestão Pública de Organização de Saúde (UFJF), Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais da Saúde – CEFPEPS (UFGM), Enfermeiro titular da Estratégia de Saúde da Família, no Município de Queluzito-MG. E-mail: alanrps@gmail.com

Amanda Conrado Silva Barbosa

Enfermeira; Mestrando; Especialista em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade Redentor/RJ, Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde – CEFPEPS (UFGM), Docente na Rede Doctum de Ensino, Leopoldina/MG. E-mail: amandaconradosb@hotmail.com

Thaís Amanda de Assis

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

Palavras-Chave: Educação. Paralisia Cerebral. Criança.

INTRODUÇÃO

O termo inclusão, do latim "includere", refere-se ao ato de introduzir, fazer parte, envolver e inserir pessoas com quaisquer necessidades em um determinado contexto. Entretanto, essa proposta não deve ocorrer numa lógica simplista de colocar/inserir esta pessoa em um ambiente. A

perspectiva da inclusão é mais complexa, com implicações que englobam possibilitar alternativas para favorecer a interação e a participação das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) nos ambientes nos quais convivem.

Diversos autores têm argumentado e inferido sobre o impacto das mudanças políticas no dia-a-dia das crianças deficientes em escolas brasileiras. Crianças com paralisia cerebral (PC) são particularmente um grupo de interesse nos trabalhos sobre inclusão escolar, fato que justifica a escolha do presente tema como abordagem para o estudo. Assim, compreender as habilidades e dificuldades da criança com PC no ambiente escolar depende diretamente do conhecimento dos reais facilitadores e barreiras que interferem no seu processo de inclusão, síntese da literatura disponível pode contribuir para a qualidade dos serviços escolares e de saúde, tornam-se objeto de estudo.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Kafrouni e Pan (2001); Sant'Ana (2005); Gomes e Barbosa (2006); Welsh et al. (2006); Melo e Martins (2007); Ferreira (2007); Sanches e Teodora (2007); Silva e Mendes (2008).

OBJETIVOS

Identificar os fatores facilitadores e as barreiras do processo de inclusão de crianças com PC em escolas da rede regular de ensino, utilizando a revisão crítica da literatura como veículo para a estruturação deste estudo.

METODOLOGIA

Busca dos artigos

A definição das palavras-chave foi feita a partir de consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS). A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados eletrônicas Medline, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LiLACS), Bireme, Scientific Electronic Library Online (SciELO). O Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES) foi acessado para consulta a revistas e aquisição de alguns dos artigos. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: "paralisia cerebral", "educação inclusiva", "inclusão", "crianças", "educação especial" e "deficiente", e os termos correspondentes em inglês cerebral palsy, inclusive education, inclusion, children, special education and disabled/impaired de forma combinada. A busca foi limitada aos idiomas português e inglês e a estudos que investigaram empiricamente o processo de inclusão escolar de crianças com NEE, no período de 2000 a 2009.

Seleção dos artigos

Os estudos foram pré-selecionados por meio de análise dos títulos e resumos, com base nos seguintes critérios de inclusão: apresentar entrevista ou avaliação de diretores de escolas, inspetores, docentes, funcionários, pais e/ou alunos com NEE e alunos com desenvolvimento típico. Foram excluídos estudos de revisão da literatura. Além disso, quando o título e o resumo não forneciam informações suficientes, foi feita leitura do artigo na íntegra e definiu-se por sua inclusão ou não neste estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A busca dos estudos publicados na literatura foi realizada em outubro de 2009. Foram encontrados 242 artigos nas bases de dados pesquisadas e, destes, 53 foram condizentes com a proposta do presente estudo, a partir da leitura do título. Após leitura dos resumos, 45 artigos foram excluídos. Os principais motivos que nortearam a exclusão desses artigos foram: 1) não apresentar a inclusão escolar como foco da investigação, mas, sim, a caracterização das deficiências específicas dos alunos que compuseram a amostra; 2) não explicitar se os fatores identificados se apresentavam como barreiras ou facilitadores do processo de inclusão escolar dos participantes com deficiência e 3) não se caracterizar como investigação científica e, sim, apresentar idealizações ou opiniões de professores e funcionários das escolas quanto ao tema da inclusão escolar.

Por fim, oito artigos cumpriram os critérios de inclusão desta revisão. O estudo de Welsh et al (2006), apesar de não cumprir plenamente os critérios de inclusão por não abordar especificamente a participação e o desempenho funcional de crianças com PC no contexto escolar, foi incluído pelo fato de esse estudo avaliar crianças em atividades ou em ambientes escolares, além de outros ambientes, e também abordar possíveis facilitadores e barreiras que podem estar presentes no processo de inclusão da criança com PC na escola de ensino regular. Dentre os oito estudos selecionados, cinco se propuseram a analisar a inclusão pela análise dos fatores que facilitam e que dificultam esse processo, e três tiveram, como meta, a documentação das barreiras existentes nesse cenário. De maneira geral, os resultados obtidos caracterizaram as barreiras e indicaram alguns facilitadores no processo de inclusão da criança com PC na escola.

As barreiras mais comumente encontradas foram ausência de recursos materiais e pedagógicos adaptados à criança com PC (KAFROUNI e PAN, 2001; SANT'ANA, 2005; GOMES e BARBOSA, 2006; MELO e MARTINS, 2007), ausência de acessibilidade nas escolas e nos ambientes onde essas crianças circulam (SANT'ANA, 2005; WELSH et al, 2006; MELO e MARTINS, 2007), despreparo de docentes quanto ao processo de inclusão (KAFROUNI e PAN, 2001; SANT'ANA, 2005; GOMES e BARBOSA, 2006; WELSH et al, 2006; FERREIRA, 2007), e ausência de projeto pedagógico estruturado que subsidie o processo de inclusão da criança com PC na escola regular (KAFROUNI e PAN, 2001; MELO e MARTINS, 2007; FERREIRA, 2007; SANCHES e TEODORO, 2007).

Entre os estudos que investigaram também os fatores facilitadores, houve indicação de que algumas atividades, quando realizadas de forma conjunta entre crianças típicas e crianças com PC, auxiliaram a socialização e a relação de troca entre os alunos, reduzindo possíveis estigmas ou preconceitos (GOMES e BARBOSA, 2006; FERREIRA, 2007; SANCHES e TEODORO, 2007).

Os demais facilitadores foram representados por suporte familiar, apoio da direção e

inserção de projeto políticopedagógico (GOMES e BARBOSA, 2006; MELO e MARTINS, 2007; FERREIRA, 2007; SANCHES e TEODORO, 2007; SILVA e MENDES, 2008).

Outros estudos ainda sugeriram que a adoção de novos conceitos e estratégias também pode auxiliar o processo de inclusão de crianças com PC na escola de ensino regular (SANT'ANA, 2005; O'DONOGHUE e CHALMERS, 2000). A educação cooperativa, a adaptação de recursos, a construção de currículos adaptados, o estabelecimento de novas formas de avaliação, a preparação adequada dos docentes e o apoio da direção podem respaldar, de forma mais consistente, o processo de inclusão dessas crianças na escola (SANT'ANA, 2005; MANTOAN, 2001; O'DONOGHUE e CHALMERS, 2000; MANTOAN, 1997).

Alguns estudos ressaltaram a importância de orientações aos familiares, aos cuidadores e à comunidade, que lidam com essa clientela, a fim de que suas reais potencialidades e limitações sejam conhecidas e consideradas no processo de inclusão escolar (JESUS, 2004; SANT'ANA, 2005; GOMES e BARBOSA, 2006; FERREIRA, 2007).

A análise dos fatores facilitadores e das barreiras encontradas sugere pontos diferentes de origem: o primeiro, de âmbito maior, refere-se à adequação das definições políticas aos cenários das escolas brasileiras, o segundo está no nível de cada escola, em suas condições para operacionalizar as decisões políticas sobre a inclusão escolar de crianças com NEE e o terceiro ponto, individual, uma vez que as características de cada criança orientam as decisões sobre como atender suas necessidades específicas. A questão central é que esses aspectos realçam o distanciamento entre as políticas públicas para inclusão de crianças com NEE na escola e as ações executadas para sua efetivação.

Embora esses pontos possam ser didaticamente separados para análise, devem ser abordados interativamente para que a inclusão ocorra com a qualidade desejada. Os resultados do presente estudo corroboram a afirmação de Janil e Manzini (1999), de que a integração e efetiva inclusão da criança com NEE no ensino regular ainda são um desafio. A compreensão, por exemplo, da criança com PC na escola, implica abordar e considerar desde a criança com suas habilidades e dificuldades, às políticas públicas que respaldam a educação e às especificidades de cada contexto em que o processo educacional ocorre.

O conhecimento dos aspectos que podem influenciar a inclusão da criança com NEE na escola regular acrescenta não apenas ao contexto imediato da escola, como também aos diferentes serviços que lidam com essa população. Isso pode gerar ações mais específicas e qualificadas relacionadas à orientação de professores, funcionários e familiares quanto à acessibilidade, uso de materiais e recursos escolares e vivência da rotina escolar pela criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os resultados obtidos neste estudo caracterizaram as barreiras bem como indicaram alguns facilitadores no processo de inclusão da criança com PC na escola. Quando fatores facilitadores foram identificados, tais como a existência de projeto políticopedagógico, suporte familiar e o apoio da direção escolar, observou-se impacto positivo deles na entrada e presença de crianças com NEE na escola. Entretanto, para que a inclusão possa ser verdadeiramente implementada, não é suficiente que crianças com NEE estejam matriculadas e frequentem escolas de ensino regular.

A inclusão de crianças com NEE em escolas de ensino regular é um processo complexo. Embora a matrícula e presença dessas crianças estejam legalmente garantidas, existem barreiras físicas, materiais, atitudinais, entre outras, que dificultam e restringem a participação ativa dessas crianças nos diferentes contextos escolares. Entretanto, existem também fatores facilitadores que influenciam positivamente, para que o acesso de crianças com NEE à educação possa ser de fato inclusivo, de tal forma que essas crianças possam usufruir igualmente das ações pedagógicas, recreativas e de formação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação, 1961.
- BRASIL. Contribuições da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro – Educação especial: Tendências Atuais. Brasília: MEC/ SEED, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: ONU, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista de Educação Especial*, v.3, n.5, p. 7-25, 1999.
- FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.
- FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997, p. 138.
- GHIRARDI, M. I. G. Educação inclusiva, processos psicológicos e a terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 11, n. 1, p. 13-16, 2000.
- 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, p. 85-100, 2006.
- JANIL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In: MANZINI, E. J. Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999, p. 1-25.

- JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.
- KAFROUNI, R.; PAN, M. A. G. S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais de educação básica: um estudo de caso. *Revista Interação*, v. 5, p. 31-46, 2001.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 5-20.
- MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência – a questão da inclusão. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Mennon, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. D. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 79-93.
- MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 1, p. 111- 130, 2007.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.
- O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, p. 889-904, 2000.
- OMS. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Classificação detalhada com definições. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- ROCHA, E. F.; CASTIGLIONI, M. C.; VIEIRA, R. C. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 12, n. 1/3, p. 8-14, jan./dez. 2001.
- ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 14, n. 2, p. 72-78, maio/ago. 2003.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n. 2, p. 217-234, 2008.
- SOUZA, C. C. Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral

e sua inclusão no ensino comum. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, p.1-115, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Art-med, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Genebra: UNESCO, 1994.

WELSH, B.; JARVIS, S.; HAMMAL, D.; COLVER, A. How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy? *Journal of the Royal Institute of Public Health*, v. 120, p. 167- 175, 2006.



PERFIL DOS ALUNOS AUTODEFENSORES DO CONSELHO REGIONAL DE PITANGA

Antonia Pereira Lima

Professora Especialista em Educação Especial. APAE- Pitanga Pr

tonhalima@seed.pr.gov.br

RESUMO

Partindo da importância da disseminação Do Projeto da Autodefensoria nas APAES é se que procurou por meio de uma entrevista elaborar o perfil dos alunos autodefensores do Conselho Regional de Pitanga para saber quais suas necessidades e aspirações na função de representar a si próprio, todos os alunos e a intuição na qual estão matriculados em situações reais do dia-a-dia. A pesquisa com o objetivo de conhecer melhor esses cidadãos que apesar de suas limitações são representantes eleitos por seus colegas para representa-los junto aos órgãos públicos e privados onde se fizer necessário. Mediante as respostas obtidas chegou à elaboração de um curso para que os autodefensores tomem ciência dos documentos que embasam a Autodefensoria e fundamentam sua prática. São os seguintes documentos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei 13146 de 06 de julho de 2015.

Palavras chave: autodefensoria, necessidades, representantes.

OBJETIVOS

Elaborar o perfil dos alunos autodefensores do Conselho Regional de Pitanga.

Enumerar suas necessidades

Solucionar as necessidades dos autodefensores por meio de sua coordenação.

Criar um Curso embasado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção da ONU para os Direitos da Pessoa com Deficiência e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13146 de 06 de julho de 2016.

METODOLOGIA

Por meio de um questionário dirigido, os alunos autodefensores foram entrevistados pelas direções de suas respectivas escolas para se ter um perfil deste grupo, bem como suas necessidades, aspirações o seu conhecimento em relação às leis que fundamentam a autodefensoria.

Mediante à análise dos questionários foi elaborado o perfil dos alunos destacando idade, programas frequentados nas APAES, situação econômica, desenvolvimento cognitivo, escolaridade, moradia, número de membros da família, desejos e aspirações, entre outros.

Diante dos questionários, o Coordenador da Autodefensoria propôs a criação de um curso com duração de quarenta horas para estudar os documentos que embasam legalmente a autodefensoria com uma linguagem adaptada à clientela por meio de atividades variadas como: ilustração, desenhos, recorte e colagem, leitura e elaboração de textos com ajuda, audição de músicas, apreciação de vídeos, desenhos animados e atividades físicas e recreativas, para que os envolvidos tomem consciência da importância dos documentos e da autodefensoria para a construção de uma política de representação e atuação em sua escola, comunidade na esfera municipal, estadual e federal.

RESULTADOS

Participação dos alunos autodefensores num curso de 40 horas para estudo, socialização e vivência mediante estudo dos Documentos que regularizam o papel e a importância da autodefensoria nas escolas das APAES em todo o território nacional.

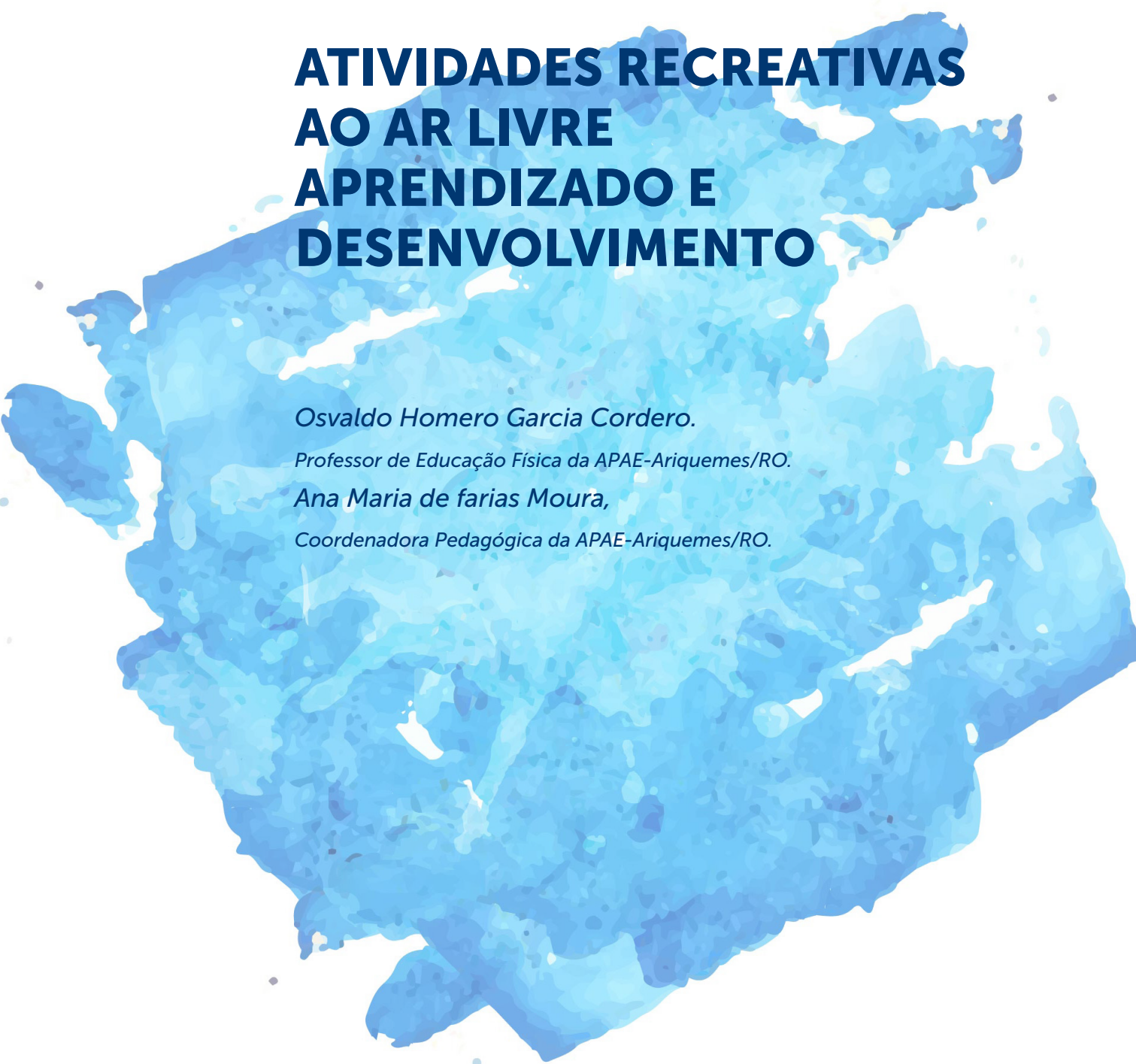
Elaboração de um abaixo assinado sugerido pelos alunos autodefensores da APAE direcionado à direção da escola pedindo mudanças no recreio da escola sugerindo dez minutos de conversas livres e interação entre os alunos do Eja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos autodefensores precisa ser estimulada por meio de cursos, palestras, discussões, mesa redonda entre outras estratégias para que estes vivenciem momentos de interação com as leis que regem a autodefensoria, e sua importância para criação de políticas públicas que venham dar suporte à construção da cidadania plena a todos os cidadãos independente da sua condição de deficiência ou não tendo em mente o lema “Nada Sobre Nós Sem Nós”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2010
-----, Lei Federal no. 13.146 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015
-----, Declaração Universal dos Direitos Humanos Brasília, 2009. Disponível em: www.brasil.gov.br > Cidadania e Justiça > 2009



ATIVIDADES RECREATIVAS AO AR LIVRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Osvaldo Homero Garcia Cordero.

Professor de Educação Física da APAE-Ariquemes/RO.

Ana Maria de farias Moura,

Coordenadora Pedagógica da APAE-Ariquemes/RO.

INTRODUÇÃO

Na busca constante por inovações e propostas metodológicas que promovam o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos que frequentam a instituição, que atende alunos com dificuldades de aprendizagem e com déficit na execução das atividades corriqueiras dentro das aulas de Educação Física surgiu a alternativa de elaborar atividades ao ar livre que promovessem o conhecimento, socialização e convivência com o que mais temos de riqueza no estado, nossa floresta e paisagens exuberantes, pressupõe-se que as aulas deveriam ser realmente inovadoras e contextualizadas. Contudo, nota-se que grande parte dos educadores tem uma resistência para promover mudanças e buscar novas formas de procurar conhecimentos. Decerto, esta experiência se justifica pela importância das diversas atividades realizadas em contato com a natureza promovendo bem estar individual nos educandos, assim como também a interação e interdisciplinaridade junto a outras áreas do conhecimento.

As atividades Recreativas ao ar livre, dentro de espaços públicos, podem ser direcionados para diversas faixas etárias da população local, no entanto, existe uma população de alunos que com o advento da era da informática, os brinquedos virtuais aparecem tomando conta de quase todo o tempo livre dos jovens. Obviamente, como profissionais da Educação Física, este cenário é preocupante. Precisamos possibilitar vivências lúdicas corporais em vários ambientes e espaços, com materiais e equipamentos múltiplos, que vão efetivamente contribuir para o desenvolvimento infanto-juvenil de forma plena e integral.

É através do brincar que o aprendiz consegue desenvolver suas potencialidades com vivências diversificadas, divertidas e contextualizadas que lhe permitam participar dentro de um grupo social.

Huizinga (2001) refere-se ao "homo ludens", dentre outras dimensões humanas, pois é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O referido autor refere-se ao jogo como um fenômeno cultural de importância fundamental na vida das pessoas.

Pensando no jogo como um fenômeno de caráter cultural estes devem estar inseridos dentro da comunidade, a qual deve interagir nos espaços públicos de lazer, com utilização plena e democrática, é fundamental. Isso possibilita melhor qualidade de vida, a busca do prazer, dos relacionamentos, da saúde, das aprendizagens, da prática esportiva e da recreação. (FERREIRA; MARCELINO, 2007).

OBJETIVOS

GERAL

- Vivenciar diversas formas de atividades ao ar livre que promovam o bem estar comum.

ESPECÍFICOS

- Descobrir aspectos mecânicos corporais que envolvem o processo de exercitação em terrenos diversificados;
- Desenvolver habilidades motoras a través de vivências em terrenos com pequenas depressões e inclinações;
- Confeccionar implementos esportivos a partir de elementos naturais presentes na natureza;
- Praticar jogos e atividades recreativas nas praças e locais da cidade.

METODOLOGIA

O projeto iniciou-se com a explanação verbal das atividades que seriam efetuadas pelos alunos através do ano letivo, assim, as atividades foram: Caminhadas ao ar livre nas praças da cidade, caminhadas em trilhas dentro do Jardim botânico da cidade e escaladas com cordas na pista, Quero quero, prática de Slakeline em diversas localidades dentro do perímetro urbano da cidade, procura de materiais naturais como coquinhos de tucumã, bambus, castanha do Brasil, cipós, entre outros, jogos ecológicos na natureza e atividades de fortalecimento muscular e mobilidade articular nas academias ao ar livre da cidade. Estas atividades eram realizadas uma vez por semana no período matutino e vespertino, participava uma equipe de docentes da instituição junto ao professor de Educação Física com duração de uma hora e 40 minutos aproximadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de realizar atividades físicas e lúdicas ao ar livre durante o ano letivo trouxe inúmeras vantagens para a população atendida na escola APAE, são atividades individuais e cooperativas nas quais os alunos podem ser inseridos, inclusive os alunos que tem um comprometimento maior. As professoras conseguem colocar em prática vários conceitos que são estudados de forma teórica em sala de aula, todos relacionados ao meio ambiente e a preservação do mesmo. Em relação à Educação Física considera-se que é uma alternativa muito importante atender os alunos com este tipo de atividades, pois descentraliza o conceito que o professor de Educação Física deve fazer atividades na quadra, também permite vivenciar e desenvolver diversas habilidades motoras com a proposta de desafios constantes que estas atividades apresentavam de forma semanal. Ainda podem ser estudadas outras atividades que permitam aos alunos vencer os desafios dentro de um ambiente natural, tendo em vista uma gama de possibilidades que Rondônia ainda oferece com todos os recursos naturais, ainda preservados.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA M.P.A; MARCELLINO, N.C. (orgs.) BRINCAR, JOGAR, VIVER Programa Esporte e Lazer da Cidade - Volume I - nº 01 (Janeiro/2007)
- HUIZINGA, J. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2000.

UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NA INCLUSÃO DIGITAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFGM); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFGM); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Aparecida Leite de Oliveira

Pós-Graduada em Psicopedagogia; Pós-Graduando em Administração Pública; Pós-Graduando em Biblioteconomia; Pós-Graduando em Tutoria em Educação à Distância; Pós-Graduando em Neuropsicopedagogia; Pós-Graduando em Teologia; Licenciatura em Pedagogia; Capacitação Profissional em Ciências da Religião; Capacitação Profissional em Supervisão Escolar e Orientação Escolar; Bacharel em Letras. petitapegpag@hotmail.com

- *Thaís Amanda de Assis*

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

Palavras-Chave: Inclusão Digital. Deficiente Visual. Softwares.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas deficientes nos diferentes contextos tem se mostrado um desafio considerável, uma vez que o processo de inclusão encontra-se em evidência nos dias atuais. A inclusão se refere ao ato de fazer com que a pessoa participe, de maneira articulada e integral, no contexto em que se encontra incluída (MENDES, 2006).

Logo, neste contexto, a inclusão digital se apresenta como um processo de grande complexidade, necessitando de dispositivos para que seu processo seja efetivado. Silveira, Heidrich e Bassani (2008), analisam que, com a finalidade de auxiliar na propiciação da inclusão das pessoas com deficiência visual (DV), que a inclusão digital entra como subsídio para a efetivação deste processo, possibilitando as pessoas com DV o acesso a diversos âmbitos através da internet ou a preparação para possíveis trabalhos ao aprender a lidar com programas que possam aperfeiçoar suas habilidades/potencialidades e sanar suas limitações.

Assim, a partir da visão crítica deste assunto, Estabel, Moro e Santarosa (2006) observaram a necessidade de mensurar as possíveis contribuições das tecnologias de softwares para a propiciação da inclusão digital de pessoas com DV. Neste sentido, houve a motivação para a construção desta pesquisa, pois esta pode propiciar melhoras na participação social das pessoas com DV, que outrora se encontravam excluídas na sociedade.

Diante deste desafio, o estudo tem por finalidade analisar os benefícios que podem advir da utilização de softwares como subsídio na inclusão digital da pessoa DV no ambiente virtual. Este estudo mostra os benefícios adquiridos com a utilização dos mesmos na efetiva inclusão digital das pessoas deficientes nestes contextos.

Por base teórica foram utilizados o estudo de Marcos e Martinelli (2013); Santos e Pequeno (2012); Fonseca (2012); Campêlo et al. (2011); Silveira, Reidrich e Bassani (2008); Andrade (2007), dentre outros autores mencionados ao longo do estudo e nas referências bibliográficas.

OBJETIVOS

Este estudo tem por objetivo mensurar, através de revisão da literatura, quais são as possíveis contribuições das tecnologias de softwares na propiciação da inclusão digital de pessoas com DV.

METODOLOGIA

Inicialmente foi realizada a definição das palavras-chave a partir da consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS). A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados eletrônicas Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Além disso, foram utilizados alguns livros para embasamento teórico do assunto.

As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: inclusão; inclusão digital; deficiência visual; TIC; softwares; utilizadas de maneira simples e combinada durante as buscas. A par-

ticipação no estudo foi limitada ao idioma português, abrangendo apenas estudos que investigavam empiricamente o problema em questão. O ano de publicação foi limitado aos anos de 2006 a 2014, salvo a utilização de autores de referência sobre o assunto que que se apresentem com data anteriores ao ano de 2006.

Foram encontrados 312 artigos nas bases de dados pesquisadas e, destes, 32 foram condizentes à proposta do presente estudo a partir da leitura dos títulos e resumos. Após leitura na íntegra, apenas 21 artigos foram aproveitados no estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Inclusão digital de pessoas com deficiência por meio de novos instrumentos de tecnologia

Mattos e Chagas (2008) analisam que com a revolução tecnológica foram modelados novos espaços e tempos, além de terem sido estruturados novos conceitos culturais e sociais que têm condicionando uma dimensão humana planetária. Estas novas tecnologias da comunicação e da informação potencializaram a construção de uma sociedade que, ao renunciar às lógicas de exclusão, aproximam-se ainda mais da utopia possível de inserção para todos os seus atores sociais.

Os autores salientam que as novas possibilidades que se abrem com a incorporação das novas ferramentas digitais, acreditando que as mudanças implementadas pelos recursos computacionais não podem ser apagadas da história e, principalmente, conscientes de que cada nova tecnologia criada pelo homem traz em si um elevado poder de inclusão ou exclusão, pretende-se potencializar as novas tecnologias da informação e da comunicação como elementos co-estruturantes à superação da exclusão ao engendrar um movimento de inovação rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva (MATTOS; CHAGAS, 2008).

De acordo com Sonza e Santarosa (2003, p.2) as ferramentas computacionais abrem um espaço de oportunidades, "principalmente para as pessoas cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento". Estudos comprovam que as pessoas limitadas por necessidades especiais não são menos desenvolvidas, mas se desenvolvem de forma diferente da tradicional.

No que tange a deficiência visual, a importância dos Ambientes Digitais é inquestionável. Borges (1996) ressalta que a pessoa DV apresenta algumas limitações. Nestas a pessoa passa por alguns obstáculos durante seu processo produtivo diante da sociedade. Grande parte destas limitações pode ser eliminada através de duas ações: educação adaptada a realidade destes sujeitos e o uso da tecnologia para diminuir as barreiras.

Utilização de softwares como subsídio da inclusão digital de pessoas com DV

Os softwares de acessibilidade aos ambientes digitais para DV normalmente se utilizam de ampliadores de tela. Estes instrumentos são utilizados em pessoas que possuem perda parcial da visão; enquanto os recursos de áudio, teclado e impressora em Braille para pessoas que normalmente apresentam perda quase total (se não total) da visão (SONZA e SANTAROSA, 2003).

Hennig (2009) esclarece que além dos softwares voltados a inclusão da pessoa DV existem também algumas redes e projetos voltados ao acesso dessa clientela aos espaços virtuais. O Projeto Saci, criado com a missão de propiciar solidariedade, ação, comuni-

cação e informação é uma rede eletrônica criada para ser um dispositivo facilitador na comunicação e difusão de informações sobre as necessidades especiais. Seus objetivos são estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas deficientes.

Logo, pode-se dizer que existem várias tecnologias utilizadas a fim de propiciar a inclusão digital de todos. A acessibilidade envolve diferentes áreas, as quais dentre elas podem ser destacadas: (1) a acessibilidade ao computador que engloba programas (softwares) de acesso incluindo diferenciados tipos de Ajudas Técnicas para uso genéricos de acesso aos computadores; (2) a acessibilidade ao Navegador, os quais podem ser genéricos como o Microsoft Explorer e o Netscape Navigator. Contudo, existem navegadores específicos que oferecem facilidade de acesso a diferentes usuários como o navegador só de texto LYNX para cegos; (3) a acessibilidade ao planejamento de páginas WEB, que envolve várias dimensões como conteúdo, estrutura e formato. O elemento fundamental, neste caso, é a escolha da ferramenta de construção de páginas que possa oferecer maiores possibilidades de opções de acessibilidade (AZEVEDO, 2014).

Estas iniciativas e integração de instrumentos são procedidos devido ao desejo de se inserir a pessoa DV no mercado de trabalho, mas como se sabe, este ainda é um fenômeno de difícil acesso, pois a sociedade ainda necessita de preparo para receber a pessoa com necessidade especial, bem como a pessoa deficiente necessita ainda reconhecer suas potencialidades para que seja autora de sua própria história de forma autônoma, sem deixar que interferências sociais lhe tirem este respaldo.

Benefícios advindos da utilização de softwares na inclusão digital de pessoas com DV

A perspectiva da inclusão da pessoa com DV tem sido explanada por diversos estudos. Nesta perspectiva é fundamental a construção de políticas de inclusão para o reconhecimento das diferenças, analisando-se as dificuldades como também as potencialidades de cada indivíduo. Para desencadear uma revolução conceitual que conceba uma sociedade em que todos participem, demonstrando seus direitos de igualdade, de acordo com suas especificidades, ainda é necessário que haja uma maior conscientização da sociedade em relação à inclusão de pessoas deficientes, não somente em ambientes físicos como também nos ambientes virtuais (ANDRADE, 2007).

Com a divulgação dos principais sistemas de acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais utilizados atualmente em nosso país, as principais características e modo de funcionamento podem mostrar como o funcionamento e benefícios adquiridos através da utilização de tais softwares podem ser efetivados. Seguindo-se a ótica inclusivista procura-se apresentar as principais “próteses” que objetivam o acesso de DV aos contextos educacional e social (BRUCKSCHEN; RIGO; FAGUNDES, 2007).

Ao serem analisados os softwares, neste estudo percebeu-se que todos os sistemas que têm sido utilizados na inclusão digital de pessoas deficientes, principalmente DV, têm trazido consigo benefícios aparentes durante a inclusão digital desta clientela.

O DosVox atualmente atende no Brasil aproximadamente 5.000 DV. Existem duas versões de tal programa: simplificada, podendo ser capturada gratuitamente da internet; e, profissional, com baixo custo, que pode ser adquirida comercialmente (FONSECA, 2012).

Fonseca (2012) salienta que o sistema lê e digitaliza o som em português. O diálogo homem/máquina é feito de forma simples e sem “jargões”. Utilizando-se padrões internacionais de computação, pode ser lido e ler dados em textos gerados por programas e

sistemas de uso comum em informática. O sistema DosVox é pioneiro nesta área e disponibiliza um sistema completo para deficientes visuais, incluindo desde edição de textos até navegação na Internet e utilitários, o que possibilita a seus usuários uma grande variedade de opções.

Existem também neste sistema algumas limitações das quais podem ser destacadas no acesso à Internet, apresentando algumas restrições pelo fato da maioria das páginas apresentarem figuras, gráficos e frames, o que torna difícil para o DV compreender o que está sendo exibido na tela. Mas, como o sistema vem sendo aperfeiçoado a cada nova versão, ao que tudo indica este problema poderá ser minimizado (CAMPÊLO et al., 2011).

Campêlo et al. (2011) salientam que existem também benefícios facilmente percebidos com a utilização do DosVox. Este é um sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário; sistema de síntese de voz para a língua portuguesa; editor, leitor e impressor/formatador de textos; impressor/formatador para braille; diversos programas de uso geral para deficientes visuais (como caderno de telefones, agenda de compromissos, calculadora, preenchedor de cheques, cronômetro, etc.); jogos de caráter lúdico; ampliador de telas para pessoas com visão reduzida; programas para ajuda à educação de crianças com deficiência visual; programas sonoros para acesso à Internet, correio eletrônico e bate-papo; e, leitor de telas/janelas para DOS e Windows. Sendo assim, observa-se facilmente que tal instrumento quando utilizado, após período de adaptação e treinamento, pode propiciar a inclusão digital da pessoa DV nos ambientes virtuais.

O sistema Jaws é um software de fácil utilização, eficiente e de velocidade facilmente ajustável conforme a potencialidade de cada usuário. Este trabalha em ambiente Windows, nas versões 95, 98, ME, NT, XP e 2000. Santarosa (2002) destaca que após a instalação deste sistema, também digitalizado, há abertura para utilização de muitos aplicativos existentes no ambiente Windows, como Office, Internet Explorer, E-mail, Chat, Instant Messaging, entre outros sem qualquer dificuldade (SANTOS; PEQUENO, 2012).

Segundo Silveira, Reidrich e Bassani (2008), as principais características que salientam a eficácia deste programa na propiciação da inclusão digital de pessoas DV são: A facilidade apresentada durante a instalação e apoio por voz durante o processo; a utilização e gerenciamento de aplicações MS-DOS; atualiza-se por volta de duas vezes ao ano; possui sintetizador próprio, bem como outros sintetizadores de software ou assim conhecidos como externos; possui síntese de voz em vários idiomas, incluindo o português do Brasil, o que permite alterações durante sua utilização; faz indicação das janelas ativadas, do tipo de controle e suas características; trabalha com processamento de leitura integral dos menus, com indicação da existência de submenus; digitaliza letras e palavras digitadas, quando o teclado encontra-se adaptado à língua portuguesa; a leitura sistemática neste caso pode ser efetivada por letra, palavra, linha, parágrafo ou a totalidade do texto, além de possibilitar a leitura dos textos em qualquer área de texto editável; fornece indicação da fonte, tipo, estilo e tamanho da letra que está sendo ou que poderá ser utilizada; permite trabalhar com Correio Eletrônico e navegar na Internet, como se estivesse em um processador de texto; permite o controle do mouse, para as operações que não o dispensem; possui uma ajuda de teclado, que digitaliza as funções de cada tecla; neste sistema em qualquer ponto de aplicação pode-se obter ajuda; possibilita a etiquetagem de gráficos; possui dicionários, geral ou específico que controlam a maneira como as palavras, ou expressões, são pronunciadas; além de muitas outras funções que trazem grandes bene-

fícios durante sua utilização, propiciando assim a inclusão digital da pessoa DV.

Além dos benefícios citados acima, o Jaws é um sistema que pode ser capturado em versão DEMO gratuitamente no site de seu fornecedor, porém sua testagem gratuita é de apenas 40 minutos. A versão DEMO de 2 meses de utilização é de baixo custo e encontra-se disponível para compra (SILVEIRA; REIDRICH; BASSANI, 2008).

O Virtual Vision é uma tecnologia de síntese de voz, um leitor de telas, que informa aos usuários onde se encontram os controles (botão, lista, menu,...), sendo que este sistema pode ser utilizado inclusive para navegação do usuário na internet. Acessado por aproximadamente 4.500 usuários é um sistema que auxilia na inclusão digital da pessoa DV (MARCOS; MARTINELLI, 2013).

Os autores ainda salientam que este programa funciona facilmente em programas do windows o que auxilia na praticidade da utilização de tal software. O Virtual Vision pronuncia palavras digitadas letra por letra, palavra por palavra, linha por linha, parágrafo por parágrafo ou todo o texto quando solicitado, o que facilita a inclusão digital da pessoa DV. Utilizando-se o Sistema Operacional Windows é possível ouvir músicas de um CD ou de um arquivo MP3. Além destas funções tal programa também propicia o rastreamento do mouse, possuindo um módulo de treinamento "falado". Não requer nenhum outro equipamento adicional (dispensa o sintetizador externo). No geral, o que se percebe é que este programa pode auxiliar de forma eficaz na inclusão digital da pessoa DV, pois através de seus equipamentos, suas ferramentas, torna-se possível propiciar a participação desta pessoa no ambiente virtual.

Assim como os demais softwares citados acima, o NVDA é também um leitor de telas utilizado para facilitar a inclusão digital da pessoa DV. Como o NVDA é um leitor de telas para o sistema operacional Windows, atualmente tal programa suporta sintetizadores de voz compatíveis, utilizando uma estrutura modular que permite que o mesmo suporte outros sintetizadores de voz, porém estes devem ser programados. Ainda é um programa experimental, mas encontra-se em constante desenvolvimento. Além disso, pode ser percebido que a inclusão digital da pessoa DV tem sido propiciada. Seu código é aberto e pode ser utilizado no windows XP, Vista e 2000 (SILVEIRA; HEIDRICH; BASSANI, 2008).

Diante disso, os autores citados anteriormente ainda salientam que através das facilidades apresentadas na adaptação e utilização de tal software pode ser percebido que o mesmo tem auxiliado na inclusão digital da pessoa DV, porém este programa ainda deve ser testado empiricamente a fim de se analisar e subsidiar a obtenção dos principais benefícios de sua utilização pela pessoa DV.

Com a análise dos principais softwares foi percebido que a pessoa DV ainda pode ser incluída no mundo virtual, pois já existem subsídios que propiciam sua efetivação. Belarmino (2005, pág.12), diz que "a cegueira não seja vista como limitação ou empecilho, mas seja pensada como experiência criadora, como condição específica de um ser humano total". Por isso, tal trabalho tornou-se de grande relevância, pois demonstrou que a utilização de softwares realmente pode propiciar a inclusão digital de pessoas DV, resgatando sua autonomia e independência diante da sociedade através da utilização do ambiente virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e utilização da informática pelas pessoas DV é uma das formas de inclusão mais eficazes, pois propicia acesso a informação de cidadãos que hora encontravam-se excluídos. As apropriações das

tecnologias de informação e de comunicação apresentam-se como uma forma de incluir esta clientela digitalmente, comunicando-se e interagindo com os outros de forma que não se percebiam as suas limitações.

A utilização de tecnologias de softwares tem se tornado um ótimo subsídio para se propiciar a inclusão digital da pessoa DV. Programas como os salientados no presente estudo demonstram que a inclusão digital da pessoa DV ainda pode ser efetivada. Para isso, ainda é necessário que haja treinamento e auxílio das pessoas DV na construção desse conhecimento.

Os benefícios alcançados com a utilização de tais softwares é claramente observável. O que se pode ser alcançado através de sua utilização pode propiciar a independência e autonomia da pessoa DV.

Por isto tal trabalho foi de grande importância, pois foram analisadas as principais formas de inclusão digital da pessoa DV, demonstrando os benefícios que a utilização de softwares pode trazer para o resgate da autonomia e independência desse indivíduo, incluindo-o virtualmente neste ambiente.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L. B. N.; FERNEDA, E.; SANTANA, G. P. Inclusão digital e inclusão social: contribuições teóricas e metodológicas. Revista Barbarói. Santa Cruz do Sul, n.32, p.154-177, 2010.

ANDRADE, T. L. Alternativas em softwares livre para a inclusão digital do deficiente visual. Lavras, Universidade Federal de Lavras, p.1-58, 2007.

AZEVEDO, A. Acessibilidade na Web. 2014. Disponível em: https://prezi.com/toaxrusge_vq/acessibilidade-na-web/. Acessado em: 10 de Dezembro de 2016.

BELARMINO, J. Entrelinhas. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/entrelinhas_jan-jun2004.doc>. Acesso em: 20 de Outubro de 2016.

BORGES, J. A. Dosvox – um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho. Revista Benjamin Constant. nº 3. IBCENTRO/MEC: maio, 1996.

BRUCKSCHEN, M. RIGO, S. J.; FAGUNDES, É. Desenvolvimento de software educacional livre e inclusão de alunos com deficiência visual. Revista Novas Tecnologias na Educação. V.5, n.2, p.1-9, 2007.

CAMPÊLO, R. A.; JÚNIOR, J. A. F. M.; TABOSA, M. M.; CARNEIRO, A. H. Inclusão digital de deficientes visuais: o uso da Tecnologia Assistiva em redes sociais online e celulares. Revista Artigos Completos. P.109-118, 2011.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. Revista Psicologia, Saúde e Doença. Lisboa, v.4, n.1, p.33-46, 2003.

EMUNO, S. R. F.; FERREIRA, B. S.; FERRÃO, E. S.; BATISTA, C. G.. Habilidades cognitivas em crianças com DV: Análise de uma proposta de avaliação. Resumos da 55ª Reunião

Anual da SBPC, Anais eletrônicos. Brasília: Julho/2000.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S.; SANTAROSA, L. M. C. A inclusão social e digital de pessoas com limitação visual e o uso das tecnologias de informação e de comunicação na produção de páginas para a internet. *Revista Ci. Inf.*. Brasília: v.35, n.1, p. 94-101, jan./abr. 2006.

FONSECA, W. N. T. O uso do software DOSVOX na Educação dos deficientes visuais. Macapá, Universidade Federal do Amapá, p.1-49, 2012.

HENNIG, V. F. A. A inclusão de pessoas com deficiência visual e a informática. Cuiabá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, p.1-55, 2009.

MARCOS, F. F.; MARTINELLI, L. M. B. Desafios da inclusão digital para o deficiente visual no mercado de trabalho. *Revista das Faculdades Santa Cruz*, v.9, n.1, p.35-47, 2013.

MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*. V.13, n.1, p.67-94, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, vol.11, no.33, p.387-405, Set./Dec. 2006.

OMS, Organização Mundial de Saúde. CIDDM 2. Classificación Internaccional Del Funcionamiento, l Discapacidad y La Salud. Genebra: OMS, 2001. Disponível para acesso em: <http://www.who.ch/icidh>. Acessado em: 17 de Novembro de 2016.

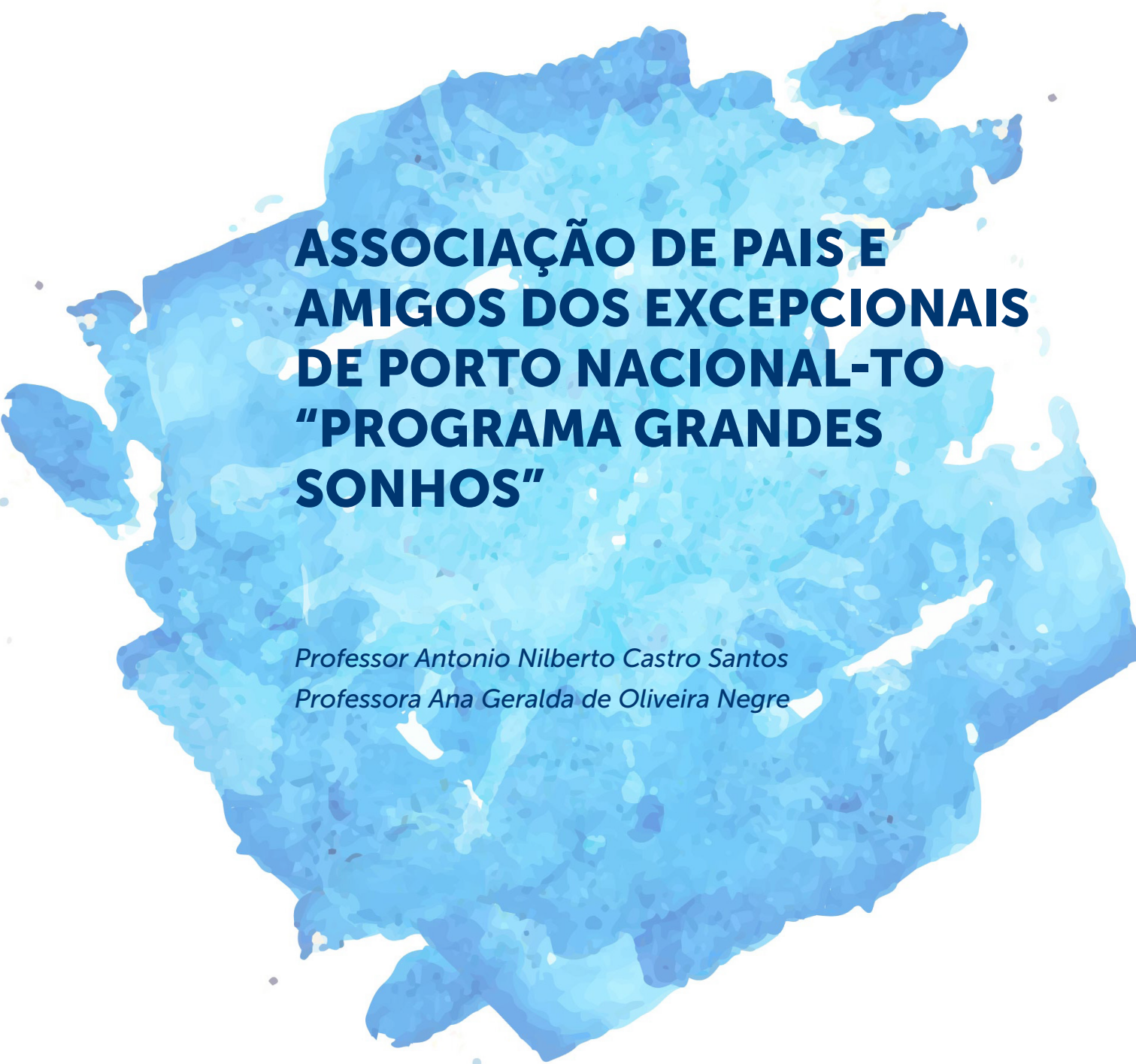
SANTOS, L. P.; PEQUENO, R. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? *Revista Scielo Books*. P.75-103, 2012.

SILVEIRA, C.; HEIDRICH, R. O.; BASSANI, P. B. S. Avaliação das tecnologias de softwares existentes para a inclusão digital de dEficientes visuais através da utilização de requisitos de qualidade. *Revista de Licenciatura em Computação*. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. Ambientes digitais virtuais: Acessibilidade aos DV. *Revista novas tecnologias na educação*. V.1, n.1, Fevereiro, 2003.

SOUZA, J. A. Inclusão digital em um país desigual: muito além da tecnicidade. São Paulo, USP, p.1-47, 2014.

VOLPI, M. M. Novo código civil e a responsabilidade do desenvolvedor. *Tecnologia da Informação*. São Paulo: 2003.



ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE PORTO NACIONAL-TO "PROGRAMA GRANDES SONHOS"

Professor Antonio Nilberto Castro Santos

Professora Ana Geralda de Oliveira Negre

O Programa Grandes Sonhos tem por finalidade gerenciar todas as atividades desenvolvidas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Porto Nacional-TO/Escola Especial Mãe Tia Eulina Braga.

As quais são desenvolvidas no contexto pedagógico, assistencialismo, saúde, cultura, lazer e auto sustentabilidade.

Projeto Fábrica de Vassouras dos APAExonados: Tem como objetivo produzir vassouras a partir de garrafas pet pós-consumo, possibilitando o desenvolvimento social, ambiental e econômico, viabilizando a integração de ações que passam pelos moradores, catadores, escolas e a APAE.

Projeto Verde Educar: Aproveitar racionalmente um pequeno de espaço de terra dentro da Escola Especial Mãe Tia Eulina Braga – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Porto Nacional – TO na produção de hortaliças destinadas à alimentação escolar dos alunos da instituição, através da instalação de uma horta coletiva, com a participação efetiva do corpo docente, dos pais e colaboradores e das entidades técnicas parceiras. Como também gerar renda própria e sustentável para a instituição (Venda de produtos Orgânicos), e em contrapartida reciclar garrafas pets, pneus e pallets de madeira contribuindo para um mundo melhor e sustentável.

Projeto Vem Plantar Comigo: tem por objetivo desenvolver a arborização dos canteiros da cidade e matas ciliares da região. Capacitar alunos e funcionários no cultivo de viveiros; reflorestamento de áreas com plantas do cerrado tocantinense em áreas degradáveis e gerar renda própria e sustentável.

Projetos Janelas da Alma: Tem como objetivo a integração e extensão da Faculdade do ITPAC Porto (Acadêmicos da área da Saúde) com toda comunidade de educandos da APAE de Porto Nacional. Co

Projeto Arte, Cultura, APAExonantes pela Emoção: Trazer a disciplina de arte para a escola significa criar mecanismos de organização pedagógica, para seu desenvolvimento dotando a instituição escolar de espaço e tempo curriculares para educadores e educandos, buscarem seus saberes estéticos. Os temas deverão partir da vivência dos educandos e transformados em novos saberes, interagindo com as apresentações, festivais, datas comemorativas, ensaios compreendendo assim a importância da arte na escola no processo de ensino-aprendizagem.

Projeto Arte em Presente: Através da confecção de lembranças diversificadas para datas comemorativas e de maiores expressividades proporcionarmos aos nossos contratantes uma lembrança (presente), que reforce o vínculo de admiração e gratidão ao homenageado. Outrora a inclusão de nossos alunos APAEANOS no campo do empreendedorismo.

Projeto Sala Essencial - Movimento, Ação e Terapia Ocupacional: Proporcionar melhoria de nossos alunos em sala de aula com ações pedagógicas de motricidade, lúdicas, assistencialismo, coordenação, integração e socialização.

Projetos Portas Abertas: Proporcionar através do uso do espaço de lazer e recreativo (Parque da APAE de Porto Nacional-TO), para os alunos e a comunidade extraescolar. Atrativo que atenda com eficácia, além de explorar as habilidades psicomotoras e o conhecimento dos alunos Portadores de

Necessidades Intelectuais e Múltiplas, pois concretizar esta proposta é promover e garantir o bem-estar dos nossos educandos.

Projeto/ Oficina Lixo Reciclável: Tem como objetivo reciclar jornais e garrafas pet, é de

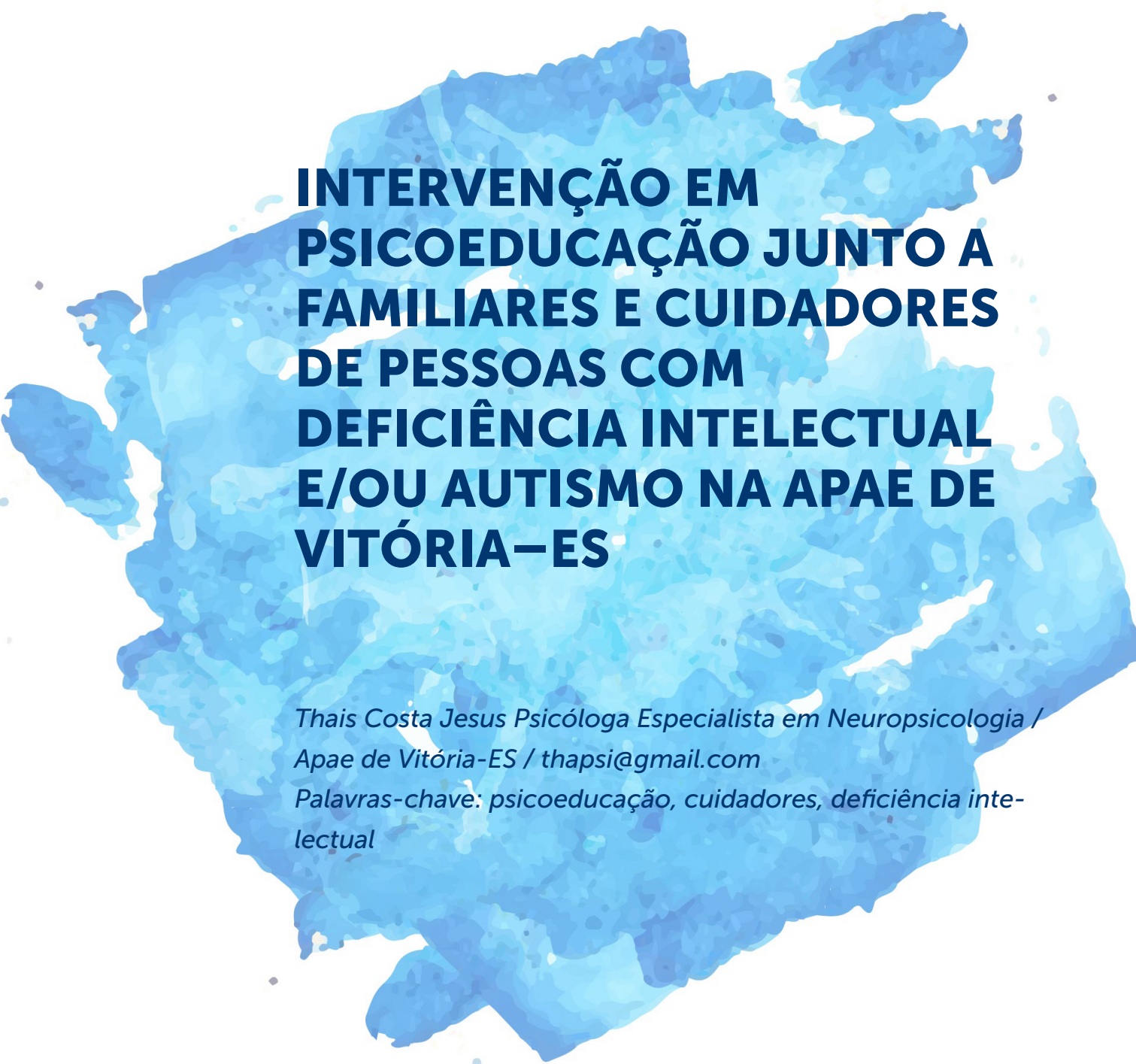
suma importância, pois trará grande contribuição não só para a atuação governamental no que tange à destinação correta dos jornais e garrafas não aproveitáveis, como também para despertar em nossos alunos Apaeanos a consciência de que praticamente todo lixo pode ser reaproveitado e promove a sustentabilidade do meio ao qual estão inseridos.

Projeto Mães Solidárias: Tem como objetivo o fortalecimento da participação das mães dentro das atividades, como também conhecer o cotidiano dos alunos dentro da Entidade, buscando mais credibilidade e confiança.

Projeto / Oficina Costura: Este projeto busca promover a integração dos educandos no contexto social, resgatando a credibilidade, auto-estima e autoconfiança, sendo que o trabalho com tapetes tem por finalidade treinar e habilitar os alunos no processo de manuseio das máquinas e desenvolver a coordenação motora como também tendo conhecimento de tamanho, cores e distância.

Projeto Bazar / Oficina de bordados e enfeites diversos: O respectivo projeto tem como objetivo fundamental desenvolver ações artesanais em nossa instituição escolar proporcionando a valorização da auto-estima dos alunos.

Projeto/ Oficina Tapeçaria em Grade: com o intuito de estar desenvolvendo a coordenação motora, o raciocínio, percepção lógica, contagem e socialização.



INTERVENÇÃO EM PSICOEDUCAÇÃO JUNTO A FAMILIARES E CUIDADORES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO NA APAE DE VITÓRIA-ES

*Thais Costa Jesus Psicóloga Especialista em Neuropsicologia /
Apae de Vitória-ES / thapsi@gmail.com*

*Palavras-chave: psicoeducação, cuidadores, deficiência inte-
lectual*

Introdução

A psicoeducação é uma técnica que relaciona instrumentos psicológicos e pedagógicos, ampliando o fornecimento de informações sobre a condição física e/ou psíquica e seu tratamento, aumentando a consciência e preparo para lidar com mudanças a partir de estratégias de enfrentamento, fortalecimento da comunicação e da adaptação; e adquire um caráter preventivo e de conscientização em saúde (Lemes & Ondere Neto, 2017). A técnica foi selecionada para ação com grupo de familiares devido à referência na literatura sobre sua efetividade, considerando comorbidades com as quais o cuidador lida diariamente, assim como sua maior vulnerabilidade ao stress e sobrecarga.

Objetivo

Este trabalho objetiva apresentar a experiência de uma intervenção psicoeducacional com familiares e cuidadores de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo e os resultados de sua aplicação junto ao público da Apae de Vitória–ES em 2015.

Metodologia

As ações de psicoeducação foram divulgadas como palestras mensais com temas específicos de duração média de 1:30hs. Em 2015 foram realizadas 32 ações, repetindo 4 encontros para cada tema, visando facilitar o acesso dos familiares nos períodos matutino e vespertino. Para as ações em grupo foram utilizadas estratégias de dinâmicas grupais, exposição de conteúdos, vídeos curtos, escalas e inventários; bem como avaliação escrita pelos participantes ao final do processo.

Resultados e Discussão

Durante o processo alcançamos 334 presenças nas ações; 165 familiares compareceram e 169 atendidos foram indiretamente beneficiados. A faixa etária dos participantes variou de 25 a 77 anos. O parentesco com o atendido foi predominantemente de mães (78%), mas destacamos a presença de avôs e avós (7%), pais (6%) e irmãos (4%). Dentre os temas abordados, observou-se maior frequência em Relações interpessoais (15% da frequência em todas as ações), Ansiedade (14%) e Autonomia (14%). No que tange à adesão, 55% frequentaram 1 encontro, e 13% de 4 ou mais. Os participantes identificam Qualidade de Vida, seguido de Ansiedade com o maior impacto no seu dia-a-dia; Relações interpessoais teve o menor impacto percebido apesar de receber a melhor avaliação pelos participantes. Segundo 36 participantes, 85% compreendeu os conteúdos abordados, 25% ainda não aplicou os conhecimentos adquiridos; 75% gosta do relato de outros participantes (10% rejeitam) e 60% gosta de dinâmicas. Identificam como ponto positivo das ações: (1º)

Conhecimento geral; (2º) Informação aplicada ao cotidiano; (3º) Auto-conhecimento, entre outros menos frequentes.

Referente às temáticas, ressalta-se alguns pontos para delineamento do perfil e necessidades deste grupo. Nas ações voltadas para Ansiedade, identificou-se 26 casos (65% dos participantes) com sintomas elevados aferidos por escala. Na temática de Depressão, 10 casos (25%), com destaque para associação de sintomas ansiosos em 90% desses casos.

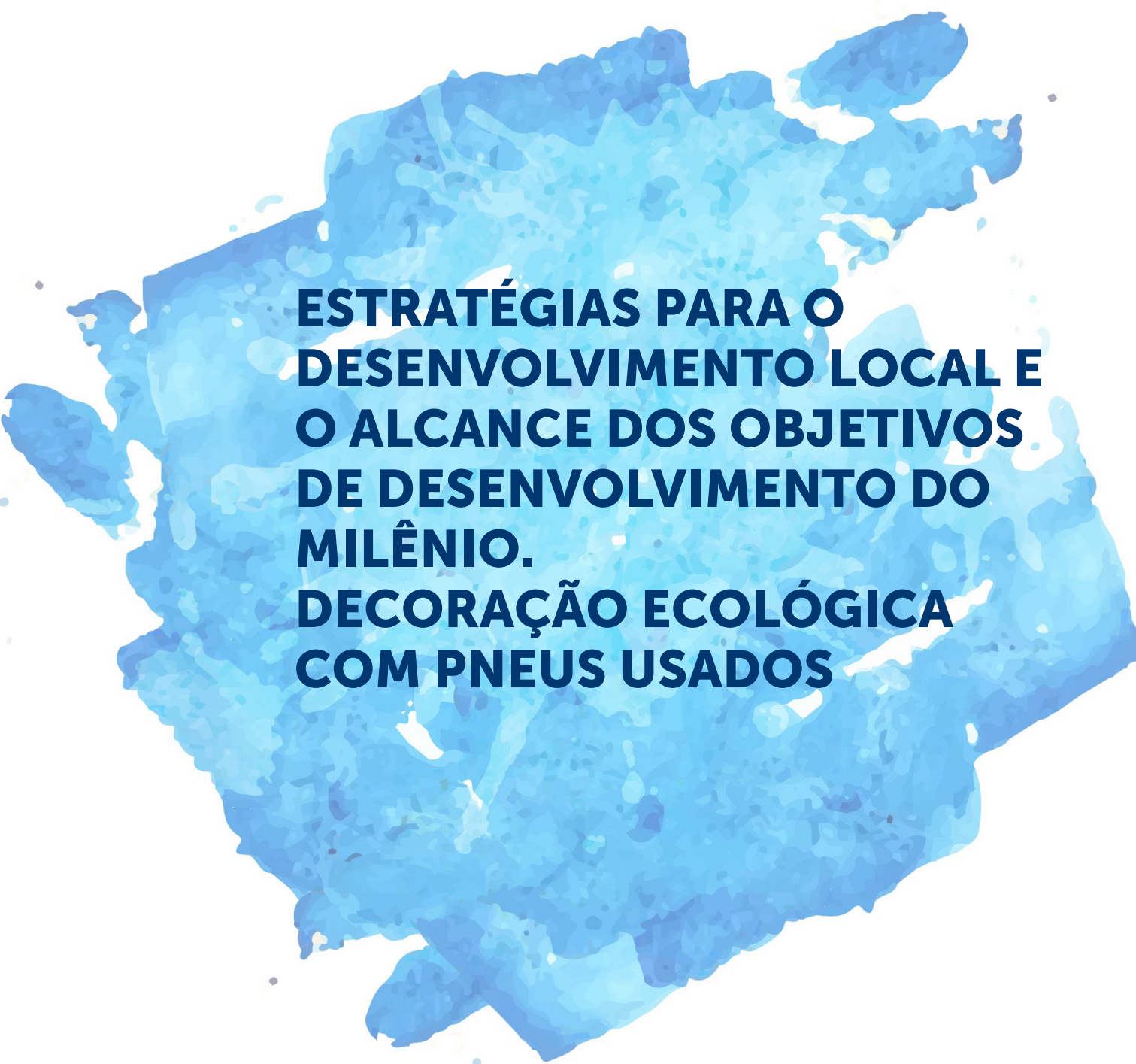
Para temática de Stress, constatou-se prevalência de sintomas psicológicos (52%) sobre sintomas físicos (36%) e sintomas combinados (12%) e 7 casos de quase-exaustão ou exaustão. Na temática sexualidade, destaca-se abordagem tanto para o contexto infanto-juvenil quanto para adulto-idoso, de acordo com a composição do público de cada uma das 4 ações do tema. Para Resiliência, foi apresentado o conceito e estratégias de enfrentamento diante de adversidades, sejam impostas pela deficiência ou outras durante a vida. Em Qualidade de Vida, familiares elaboraram pentágulo de Estilo de Vida pessoal e receberam orientações, além da aplicação do questionário reduzido de qualidade de vida, onde se observa impacto dos itens "Dor" e "Limitações por aspectos emocionais" embora mantenham "Saúde mental", "Aspectos Sociais" e "Estado de Saúde Geral" satisfatórios; destaca-se ainda que 33% considera que sua saúde piorou no último ano enquanto 15% julga que melhorou, os demais não notam alterações.

Considerações finais

A experiência permite inferir que a intervenção em psicoeducação pode ser bem sucedida no propósito de convocar e orientar famílias de forma mais diretiva sobre suas necessidades. A oferta de serviço de orientação de curta duração e de tema específico pode obter maior participação pelo público, contrapondo os formatos grupais anteriormente propostos pelo setor. É imprescindível a manutenção da perspectiva sobre o cuidado ao cuidador, considerando o impacto que estes refletem na saúde, desenvolvimento e adesão a tratamento das pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo.

Referência

LEMES, Carina Belomé; ONDERE NETO, Jorge. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. Temas psicol., Ribeirão Preto, v.25, n.1, p.17-28, mar. 2017



**ESTRATÉGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL E
O ALCANCE DOS OBJETIVOS
DE DESENVOLVIMENTO DO
MILÊNIO.
DECORAÇÃO ECOLÓGICA
COM PNEUS USADOS**

Mostra Local de: Piraquara.

Categoria do projeto: Projeto em Andamento.

Nome da Instituição/Empresa: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Piraquara.

Cidade: Piraquara.

Contato: piraquara@apaebrasil.org.br

Autor (es): APAE de Piraquara Equipe: Rosalice da Silva Geraldo - Presidente da Apae de Piraquara

Parceria: não possui.

Objetivo(s) de Desenvolvimento do Milênio trabalhado(s) pelo projeto: ODM 7 - Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente

RESUMO

Reutilização de pneus usados para fazer decoração em jardins, como vasos de plantas, muros de separação e de contenção, entre outros.

Palavras-chave: pneus usados, reutilização, decoração, jardim ecológico.

INTRODUÇÃO

A APAE de Piraquara, mantenedora da Escola Antônio Carlos Gabardo - Educação Infantil, Ensino Fundamental/Anos Iniciais, e Educação Profissional/ Formação Inicial – Modalidade Especial, fundada em 22 de dezembro de 1995, surgiu sob a necessidade em atender ao expressivo número de pessoas com deficiências, sendo um trabalho desenvolvido em comunidade e totalmente voluntária por parte da Diretoria, instituída pela Sra. Elfrida B. Michel Espinhoso, presidente, com a presença do Exmo. Sr. Flavio Arns, senador da República Federativa do Brasil, na época Deputado Federal, que relatou um pouco da sua luta pelo movimento apaeano. Iniciou o Atendimento especializado à primeira turma com 10 alunos no ano de 1998, pela professora Andréa Cristina de Fátima dos Santos, no Programa de Pré-profissionalização, devido à faixa etária dos educandos.

No dia 18/03/2002, foi homologada a primeira autorização de funcionamento da Escola de Educação Básica Antônio Carlos Gabardo, através da Resolução 2919/2002.

A instituição tem por finalidade promover e articular ações de defesa de direito, prevenção, prestação de serviços, apoio à família, com o intuito de melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência, construindo desta forma uma sociedade municipal e entidade privada, políticas que assegurem os direitos da pessoa com deficiência, que defendam a causa em qualquer dos aspectos, prestando desta forma serviços gratuitos e permanentes. Atualmente atendemos 134 alunos com deficiência intelectual e outras associadas, com idade entre 00 e 60 anos, efetivando dessa forma o atendimento especializado com essa clientela. Abaixo segue a lista das deficiências que a APAE de Piraquara atende atualmente.

- 09 alunos com Deficiência Mental leve + outras associadas;
- 04 alunos com Deficiência Mental Grave;
- 03 alunos com Deficiência Mental + psicose não orgânica especificada;
- 08 alunos com Deficiência Mental moderada;
- 13 alunos com Síndrome de Down;

- 01 aluno com Síndrome de Rett + Atraso do desenvolvimento neuropsico-motor;
- 03 alunos com atraso no desenvolvimento neuropsico-motor;
- 25 alunos com Deficiência Mental não especificada;
- 01 aluno com Deficiência Mental + Hemiplegia;
- 02 alunos com Deficiência Mental + Hiperatividade;
- 03 alunos com Deficiência Mental + Epilepsia;
- 01 aluno com Deficiência Mental Grave + Epilepsia;
- 02 alunos com Deficiência Mental + Deficiência Visual;
- 01 aluno com Deficiência Mental + deficiência Auditiva;
- 03 alunos com Deficiência Mental Grave + outras patologias associadas;
- 01 aluno com má formação congênita do cérebro;
- 01 aluno com Transtornos Específicos Mistos do Desenvolvimento;
- 01 aluno com Transtornos Específicos Mistos do Desenvolvimento + Epilepsia;
- 01 aluno com Microcefalia + Epilepsia;
- 06 alunos com Paralisia Cerebral Infantil + outras patologias associadas;
- 01 aluno com transtorno do Encéfalo;
- 11 alunos com Deficiência Mental Leve + outras patologias associadas;
- 01 aluno com transtorno global do desenvolvimento;
- 01 aluno com Deficiência Mental Profunda + outras patologias associadas;
- 01 aluno com Síndrome de Soto;
- 01 aluno com Síndrome de West;
- 01 alunos com Hidrocefalia Congênita;
- 01 aluno com Deficiência Mental + Esquizofrenia;
- 01 aluno com má formação cerebral e meningite neonatal;
- 04 alunos com Paralisia Cerebral Espástica e outras patologias associadas.

A Apae de Piraquara conta com dois programas de atendimento, um deles é a Educação Escolar que atende alunos de 00 a 60 anos, onde são ministrados conteúdos acadêmicos referentes ao Ensino Infantil (Estimulação Essencial e Pré Escolar), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação, orientação para a adaptação ao meio familiar, escolar, social e as atividades da vida diária.

O outro programa de atendimento são os Cursos Livres, que atendem alunos maiores de dezessete anos e consiste em oferecer maior variedade de experiência de trabalho em atividades práticas, complementares e acadêmicas para que a pessoa, por meio de suas vivências, possa melhor definir seu interesse e desenvolver suas potencialidades para o trabalho.

Atendendo às necessidades básicas e construindo um processo educativo, objetiva-se a melhoria da vida desta população, tendo em vista o resgate da cidadania favorecendo a formação pessoal dos portadores de necessidades especiais. O trabalho a ser desenvolvido será nos moldes da Rede de Atendimento à Criança, pois abrangerá o atendimento aos alunos portadores de deficiência do Município. Os educandos serão atendidos na sede da entidade a APAE, organiza sua prática pedagógica a fim de minimizar essa diversidade de alunos e proporcionar sua integração, senão de espaço físico, mas de oportunidades, inserindo-se na estratégia global da educação.

1. JUSTIFICATIVA

Devido ao alto número de pneus jogados na natureza e aos prejuízos causados a ela, a APAE de Piraquara fez algumas pesquisas sobre a reutilização de pneus e resolveu implantar o Projeto Decoração Ecológica com Pneus Usados.

2. OBJETIVO GERAL

Reciclar os pneus usados e compor a melhora do jardim da APAE de Piraquara e futuramente angariar recursos com a venda dos mesmos.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reciclar os pneus usados e compor a melhora do jardim da APAE de Piraquara e futuramente angariar recursos com a venda dos mesmos.

4. METODOLOGIA

Resgate de Pneus em borracharias e/ou pneus jogados em terrenos ou na natureza. Limpeza dos Pneus. Realizam-se furos nos pneus para evitar o acumulo de água. Realizam-se recortes e logo apos o pneu e virado ao contrário (do avesso) Enche-se de terra e plantam-se as flores ou mudas a gosto. Após o pneu é limpo por fora e pintado da cor que quiser.

5. MONITORAMENTO DOS RESULTADOS

O projeto encontra-se em andamento.

6. VOLUNTÁRIOS

Apenas uma voluntária encontra-se auxiliando no momento.

7. CRONOGRAMA

Resgate de Pneus em borracharias e/ou pneus jogados em terrenos ou na natureza. Limpeza dos Pneus. Realizam-se furos nos pneus para evitar o acumulo de água. Realizam-se recortes e logo apos o pneu e virado ao contrario (do avesso) Enche-se de terra e planta-se as flores ou mudas à gosto. Após o pneu é limpo por fora e pintado da cor que quiser.

8. RESULTADOS ALCANÇADOS

Com os pneus já decorados, eles são utilizados para fazer jardim e decorações na Instituição de Ensino.

9. ORÇAMENTO

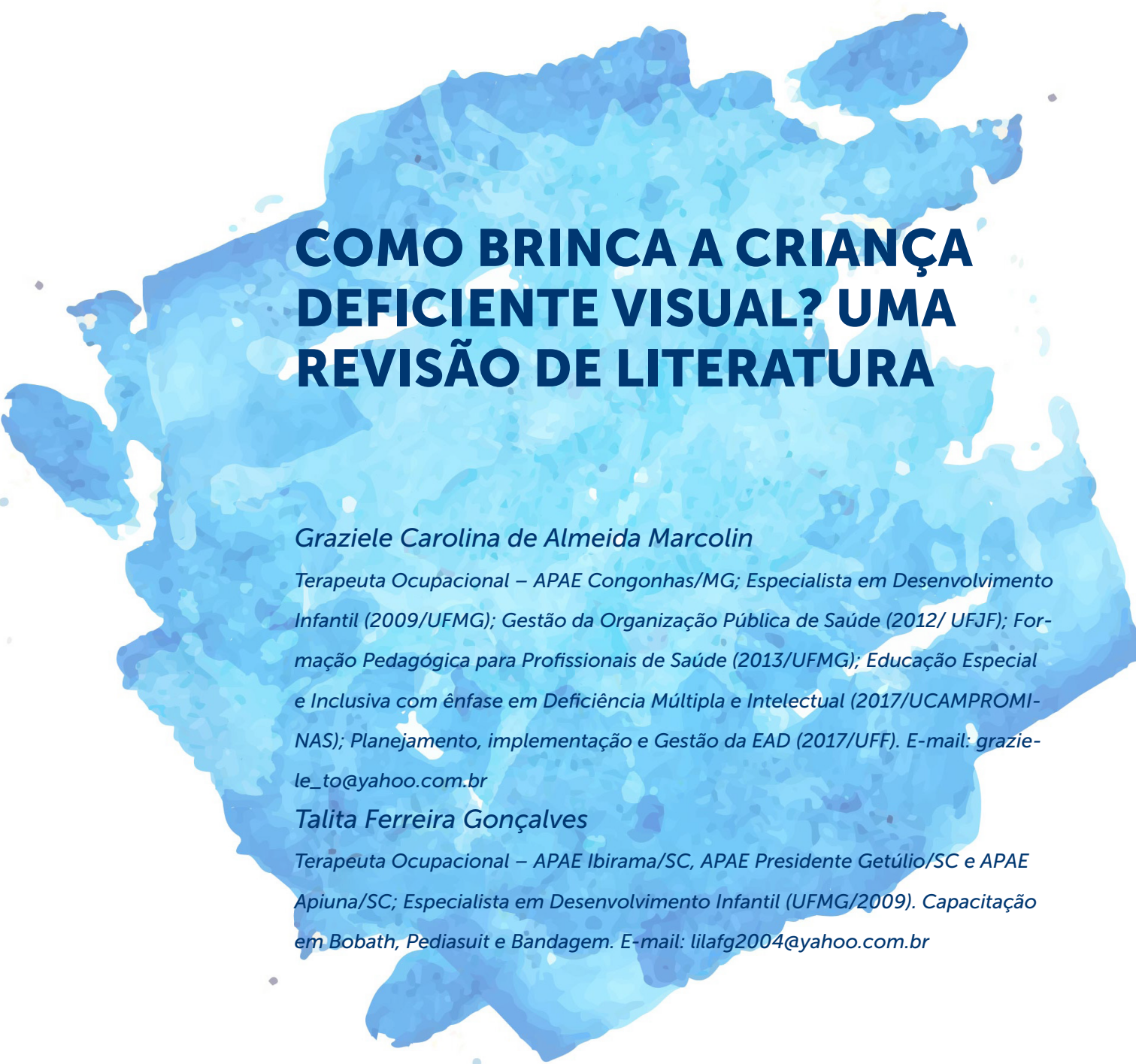
Com base na reutilização de 50 pneus usados, o custo efetivo total é de R\$ 20,00 por pneu reciclado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os produtos gerados a partir de pneus reciclados, além de contribuir com o meio ambiente também deixa a instituição decorada, pois reciclando pneus e outros materiais que são prejudiciais ao meio ambiente ao serem descartados incorretamente na natureza, estamos contribuindo para uma sociedade em desenvolvimento sustentável.

11. REFERÊNCIAS

Busca em sites de reciclagem de pneus usados.



COMO BRINCA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL? UMA REVISÃO DE LITERATURA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Talita Ferreira Gonçalves

Terapeuta Ocupacional – APAE Ibirama/SC, APAE Presidente Getúlio/SC e APAE Apiuna/SC; Especialista em Desenvolvimento Infantil (UFMG/2009). Capacitação em Bobath, Peditasuit e Bandagem. E-mail: lilafg2004@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Brincar. Deficiente Visual. Criança.

INTRODUÇÃO

Para Enumo, Ferreira, Ferrão, e Batista (2000) a definição de cegueira e visão residual proposta por Lowelfeld em 1950 é a mais amplamente aceita e adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1972:

a) Cegueira e visão residual: inclui aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200 (enxergam a 20 pés de distância aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 200 pés), no melhor olho, após correção máxima; ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude;

b) Visão subnormal (VSN): inclui aqueles sujeitos que tem uma incapacidade que diz respeito a uma condição em que eles, apesar de uma diminuição grave da capacidade visual, possuem um resíduo visual e a possibilidade de correção por meio ópticos especiais.

Abordando os critérios de classificação da deficiência visual, essa deficiência pode ser compreendida em pelo menos três níveis: a cegueira, a visão residual e a visão subnormal (VSN). As definições desses três níveis são baseadas em avaliações da acuidade visual (capacidade de discriminação de formas através de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores), do campo visual (amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber), da visão de cores, além de outros aspectos (BATISTA e ENUMO, 2000).

Entretanto, segundo a Organização Mundial de Saúde (2001), a deficiência visual é dividida em duas categorias, de acordo com a capacidade funcional, sendo a primeira delas a cegueira, ou seja, apresenta acuidade visual inferior a 6/400 metros ou campo visual baixo; e a baixa visão correspondente à acuidade visual entre 6/400 metros e 6/60 no melhor olho utilizando a melhor correção.

Atualmente, as distintas classificações de deficiência visual se baseiam na avaliação da acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores e outros aspectos (BATISTA e ENUMO, 2000). A acuidade se refere à capacidade de discriminação de formas, avaliada através da apresentação de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores. Quando a acuidade é baixa, a pessoa tem dificuldade para perceber formas, sejam de perto, à distância, ou em ambas as situações.

As deficiências visuais podem ser congênitas ou adquiridas. Existe uma série de doenças na infância que podem produzi-las ou agravá-las, assim como acidentes em qualquer época da vida (BATISTA e ENUMO, 2000). É preciso que se considere a partir do nascimento a influência da ausência de visão no desenvolvimento, uma vez que a criança com deficiência visual congênita pode apresentar riscos para atrasos ou desvios em áreas importantes, tais como a comunicação e a cognição social, como acontece em outras patologias, como, por exemplo, no autismo (RECCHIA, 1997b).

Resumidamente, os indivíduos que possuem cegueira são aqueles que a visão é nula ou diminuída a ponto de incapacitá-los para o exercício da maioria das tarefas diárias, enquanto que os indivíduos que possuem visão residual são aqueles que apresentam acuidade visual de 20/200 pés a 20/70 pés no melhor olho, após correção máxima. Existem ainda os indivíduos com a restrição do campo visual de túnel que, independente da acuidade visual que possuem, também são considerados cegos, já que qualquer visão nesta amplitude impede a apreensão do ambiente de forma ampla e irrestrita (ENUMO, FERREI-

RA, FERRÃO e BATISTA, 2000).

Para Corn e Koenig (1996) as pessoas com VSN são aquelas que têm dificuldade em executar tarefas visuais sem a prescrição de lentes corretivas, mas que podem aumentar suas habilidades para realizar tais tarefas, desde que sejam utilizadas estratégias visuais compensatórias ou modificações no ambiente.

O indivíduo com deficiência visual apresenta o comprometimento na área sensorial que é responsável pela representação do mundo: a visão. Contudo, apesar desse comprometimento, a pessoa com deficiência visual deve ser compreendida como um ser integral, ou seja, apesar das influências de sua condição biológica (perda de percepção visual) interferirem nas suas relações inter e intra individuais, não se deve atribuir demasiada importância ao problema visual, com perigo de se obscurecer a questão maior que deve ser o real tema de estudo: o sujeito (CUNHA, 1996, 2001).

Analisando o processo de desenvolvimento da criança deficiente visual, a restrição de habilidades de exploração, assim como as influências psicológicas da própria criança e do seu ambiente, começam desde o nascimento a moldar o seu desenvolvimento. A fala e a linguagem para a criança com deficiência visual são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois se torna um meio de controle sobre o ambiente imediato que está fora de seu alcance visual (CUNHA, 1996).

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, uma das principais dificuldades que a criança deficiente visual enfrenta diz respeito à lacuna na apreensão dos estímulos devido à ausência da percepção visual. É sabido que a percepção visual é o principal canal de veiculação e acesso às informações que serão, posteriormente, utilizadas para construção das representações da criança sobre o mundo. Logo, o papel que a visão desempenha como organizador dos eventos e integradora das informações do ambiente para a criança normal, não tem correlato na criança com deficiência visual (RECCHIA, 1997a).

A criança com deficiência visual quando recebe intervenção apropriada pode apresentar um desempenho acadêmico de acordo com as habilidades cognitivas inatas e adquiridas (LAYTON e LOCK, 2001).

Para Lopes (2006) o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia. A partir das brincadeiras, a criança desenvolve várias capacidades tais como: a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Além disso, por meio de interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais, elas amadurecem a capacidade de socialização.

No primeiro semestre de vida, o brincar é exploratório. A partir do segundo, a criança típica começa a verificar a funcionalidade dos objetos, como apertar botões e teclas. Mais tarde, aparece o brincar simbólico, de forma rudimentar, o qual progride da brincadeira dirigida ao self, até a de fingir atos. Ao final dos dois anos de idade, a criança passa a combinar brinquedos, durante a atividade de faz-de-conta. Entre dois e três anos, o brincar adquire uma qualidade interacional importante ao caracterizar-se por cooperação e encenação de atos. Dos três aos quatro anos, a criança dirige-se a seus pares para juntas desempenharem papéis em um cenário imaginado. Nessa fase, as relações sociais vão se tornando mais flexíveis (GARVEY, 1977; HOWES, 1987).

Ferland (2006) entende que o brincar é muito mais que um comportamento, é uma atitude subjetiva, ou seja, brincar implica, além dos gestos e brinquedo, estado de espírito particular, uma predisposição interna. Dessa forma, a autora descreve os comportamentos

observáveis do brincar: Descoberta do corpo e do ambiente: a criança, desde o nascimento até os 18 meses, se interessa em tocar, olhar, cheirar, experimentar, escutar, deslocar, (desde arrastando até a marcha), manipular, repetir, explorar e imitar; O grande explorador: nesta fase a criança dos 18 meses aos três anos de idade gosta de repetir o que vê e encanta-se em explorar e imitar, agora ela adquire o sentido de propriedade, mas gosta de estar com outras crianças e inicia dividir, já brinca de faz-de-conta; e a idade de brincar por excelência: a criança de três a seis anos de idade gosta de imaginar, fantasia-se, desenhar, colaborar com o outro, porque a socialização é de seu interesse.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Souza e Batista (2008); Hueara et al. (2006); Celeste (2006); Bishop, Hobson e Lee (2005); Silveira, Loguercio e Sperb (2000); Lewis et al. (2000); dentre outros autores mencionados e analisados em meio a esta pesquisa.

OBJETIVOS

Analisar como brinca a criança deficiente visual, apresentando subsídios para incentivar essa prática a esta clientela.

METODOLOGIA

A pesquisa de revisão de literatura foi realizada através da busca eletrônica de artigos indexados nas bases de dados: Medline, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scielo, Pubmed, Bireme, Portal Capes, a partir de palavras chaves relacionadas ao brincar de crianças deficientes visuais.

Os artigos foram selecionados a partir de uma leitura prévia dos resumos disponibilizados na busca, seguindo os seguintes critérios de inclusão: referências que tiveram pertinência com o tema, tendo como critério norteador o enfoque do estudo sobre o brincar da criança deficiente visual e artigos publicados desde o ano de 1999 nos idiomas inglês e português. Foram excluídos da pesquisa estudos de revisão bibliográfica.

Inicialmente, a pesquisa foi feita através do Bireme, nas bases de dados LILACS e Scielo. Na base de dados LILACS foram utilizados combinações: play AND children visual.y impaired AND low vision e Brincar AND deficiência visual; na base de dados Scielo foi utilizadas combinações: play AND children visual.y impaired e Brincar AND deficiência visual. A seguir foram analisados os artigos que estavam na íntegra com o tema proposto. Assim, foi realizada a leitura de cada estudo selecionado, identificando as características metodológicas principais e os resultados mais relevantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A busca inicial na literatura resultou em 16 artigos. Selecionados os critérios de inclusão, houve a análise do conteúdo através da leitura dos resumos de cada artigo. Após a análise dos dados, foram delimitados os artigos que comporiam a tabela de resultados, sendo selecionados 6 artigos condizentes com os objetivos da pesquisa. Os demais estudos foram excluídos por serem artigos de revisão de literatura, por não se encontrarem condizentes ao tema proposto na pesquisa ou devido ao não enquadramento do período de publica-

ção destes artigos que deveriam encontrar-se envoltos aos anos de 1999 a 2008.

Silva (2003), em revisão sobre o brincar de crianças com deficiência visual, dá ênfase a vários autores que enfatizam o brincar como recurso para favorecer o desenvolvimento dessas crianças. Sintetizando a contribuição de vários autores, Silva afirma que para elas, a atividade lúdica é importante para crianças com deficiência, pois elas frequentemente vivenciam situações de fracasso no desempenho de diferentes tarefas. Por outro lado, quando se encontram numa situação de brincadeiras, as mesmas crianças ousam tentar novas alternativas e tendem a tomar iniciativa sem preocupações de atingir ou não um resultado. A partir da revisão, Silva (2003) considera que todas as crianças brincam, não importa quão severa seja sua deficiência, mas que essa atividade evolui mais lentamente que em crianças normais, mesmo seguindo as mesmas etapas de desenvolvimento.

Em síntese, os artigos consideram que as crianças com deficiência visual brincam como qualquer outra criança. A diferença é que as crianças deficientes visuais não têm a motivação visual para explorar os objetos e brinquedos. O brincar da criança deficiente visual é mais concreto, menos variável, e tem menos flexibilidade. Isso significa que esta criança tem menos possibilidade de brincar com imaginário, assim deve-se considerar que elas podem brincar, entretanto elas tendem a mostrar menos sua capacidade (FERLAND 2006). Para Froebel, o brincar privilegia a liberdade de escolha da criança, "dá alegria, liberdade, paz com o mundo..." (FROEBEL, 1912, p.55, apud KISHIMOTO, 2002).

Souza e Batista (2008), através do estudo, observou e analisou o papel de parceiros no desenvolvimento de crianças com deficiência visual. Foram observadas, em situação de brincadeira, as interações entre crianças de 4 a 12 anos, todas com diagnóstico de deficiência visual, a maioria delas apresentando problemas orgânicos adicionais. Foram selecionados episódios representativos das capacidades dessas crianças, permitindo assim a identificação de duas categorias: modos de brincar (individual ou em grupo) e modos de se relacionar (amistoso ou agonístico) das crianças. Os resultados evidenciam que a situação de brincadeira em grupo se mostrou um espaço favorável para que crianças com deficiência estabelecessem e sustentassem interações com seus parceiros, de forma similar ao típico. As autoras ressaltaram a possibilidade de colaboração entre crianças na elaboração de cenas, no compartilhar de brinquedos, na troca de papéis, e na aplicação de conhecimentos do cotidiano. Episódios como este indicam a presença de atenção sustentada, raciocínio lógico, construção de diálogos coerentes e instâncias de respeito mútuo.

Guralnick (1997) desenvolveu trabalhos relacionados ao desenvolvimento infantil e a processos de intervenção no caso de crianças com deficiências. Alguns desses trabalhos se interessam pelas relações em grupo e estabelecimento de amizades entre crianças de idade pré-escolar com atraso moderado de desenvolvimento. De acordo com Guralnick (1997), a interação entre pares em casa, na vizinhança, na comunidade e na escola constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de suas competências sociais.

Já Hueara et al. (2006), descreveram os modos de brincar, de crianças com deficiência visual na situação de brincadeira de faz-de-conta em pequenos grupos, enfocando a construção de conhecimentos. Participaram desse estudo quatro crianças de 4 a 7 anos, com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão ou cegueira), algumas com outros problemas orgânicos associados, sendo que a maioria frequentava a pré-escola. Os resultados mostraram a importância da brincadeira faz-de-conta como indicador no desenvolvimento da

criança. Durante a brincadeira, as crianças revelaram competências nas atividades cotidianas, e em diferentes modos de avaliação mais dirigida. Além disso, foi possível observar que a situação de brincadeira constitui-se em ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças. As crianças evidenciaram grande capacidade de representar papéis criar cenas, estabelecer regras, compreender o uso de objetos do cotidiano, reconhecer e transmitir aspectos culturais, sendo reconhecidas, nesse contexto, mais por suas possibilidades que por suas incapacidades. Ao brincar de faz de conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou animal, que um lugar faz de conta que é outro.

Para Piaget (1978), a criança que se encontra na idade pré-escolar, ou seja, no período pré-operatório, apresenta como brincadeira predominante o jogo simbólico, que é a manifestação mais importante do pensamento da criança desta idade. Seu instrumento é o símbolo individual e motivado, em oposição aos signos mentais, arbitrários e convencionais que caracterizam o pensamento operatório.

No período sensório-motor, há o jogo de exercício, caracterizado por uma assimilação funcional que permite ao sujeito consolidar seus aspectos sensório-motores. Já no período pré-operatório há o aparecimento do simbolismo. Isto acontece quando a criança começa a representar os acontecimentos que anteriormente eram restritos aos dados da experiência (jogo de exercício), mas que agora podem ser evocados fora de seu contexto espaço-temporal. Além disso, passa a ter consciência de sua representação, ou seja, quando brinca que é um gato, sabe que está fazendo de conta que é um gato (PIAGET, 1978).

Piaget ainda ressalta que o jogo simbólico, além de conter o significado consciente da representação para a criança (simbolismo primário), pode comportar, às vezes, uma significação inconsciente (simbolismo secundário).

Já Vygotsky (1989) destaca a brincadeira faz-de-conta como uma situação que privilegia a promoção do desenvolvimento e o surgimento de novas formas de interpretação e entendimento do mundo real. Ele considera que o faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, ao referir-se às potencialidades das crianças, que podem emergir e se desenvolver numa situação de imaginação.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz de conta, quando as crianças brincam como se fossem pai, mãe, heróis, etc., imitando e recriando personagens observáveis ou imaginários em suas vivências. A fantasia e imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz de conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de um personagem, de um objeto ou situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias (VYGOTSKY, 1989).

Celeste (2006), através de seu estudo de caso, descreve o comportamento lúdico e interações sociais de uma criança em idade pré-escolar, cega, sem nenhuma outra deficiência. Os dados obtidos a partir do protocolo de avaliação indicaram comportamentos do brincar e interações sociais da criança tipicamente em desenvolvimento, sem dificuldades adicionais. A participante deste estudo demonstrou habilidades iguais ou acima de seu nível de idade nestas áreas, apenas com alguns atrasos sutis em habilidades motoras finas.

Estudos voltados para as relações entre pares têm destacado o papel da criança na inte-

ração social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Considerando a intervenção da Terapia Ocupacional voltada para o desempenho ocupacional da criança nas atividades de brincar, de vida diária e de educação, o envolvimento da família no tratamento é fundamental, a fim de fornecer oportunidades para a criança praticar tarefas em seus contextos. No contexto familiar, a família pode aumentar o interesse exploratório e ampliar o pensamento da criança na compreensão de relações de causa e efeito nas atividades, maximizar habilidades emergentes, propondo novos desafios percepto-motores, aumentando dessa forma competência social da criança por meio de respostas adaptativas flexíveis às demandas e oportunidades do ambiente (DRUMMOND; REZENDE, 2008).

Rezende (2008) ainda ressalta que as crianças se desenvolvem pela sua interação com o ambiente, que as envolve, mas essa interação vai depender da sua capacidade de interagir com o meio. Sendo assim, a criança típica é motivada a agir, porque extrai do seu meio estímulos provocadores; entretanto, a criança com deficiência pode não captar esses estímulos ou não saber como reagir a eles, ficando assim privada das melhores oportunidades de desenvolvimento. Essa é a razão pela qual pode precisar de ajuda até para brincar.

Bishop et al. (2005), através de observações do brincar, examinaram se há alguma anormalidade no brincar simbólico de crianças cegas com idades entre 5 e 9 anos e que não apresentavam autismo. De acordo com os resultados as crianças do presente estudo, tiveram limitações no brincar simbólico quando comparada a crianças socialmente capazes, além de fornecer evidências adicionais sugestivas que as crianças cegas têm uma maior tendência para apresentar relação afetiva e para atribuir caracteres individuais para o boneco e reciprocamente os valores empenhados nas condições da tarefa.

Vigotsky (1989), afirma que o brincar não é somente uma simples fonte de prazer, mas esta atividade preenche necessidades da criança, sendo um motivo para a sua ação. Como, para o autor, o desenvolvimento intelectual está associado a uma mudança nas motivações, tendências e incentivos, a singularidade de cada atividade de brincar caracteriza as necessidades da criança em cada estágio do seu desenvolvimento. A criança, em idade pré-escolar, envolve-se em um mundo ilusório e imaginário através do qual poderá realizar seus desejos irrealizáveis. Vigotsky (1989) define então a brincadeira de faz-de-conta como o contexto no qual, ao brincar, esta criança cria uma situação imaginária.

Silveira, Loguercio e Sperb (2000) em seus estudos observaram como ocorre o estabelecimento da brincadeira simbólica de crianças em dois momentos diferentes: brincadeira espontânea e incentivo à brincadeira. Observaram crianças de 6 a 11 anos que frequentavam pré-escola, utilizando brinquedos disponíveis na escola e classificaram as brincadeiras de acordo com a classificação piagetiana das etapas de desenvolvimento do jogo: jogos de exercício, jogo simbólico e jogo de regras (PIAGET, 1978). Os resultados mostraram que a maioria das crianças, no contexto espontâneo, apresenta equilíbrio entre brincadeiras características do período sensório-motor (com exploração e manipulação dos objetos) e brincadeiras do período simbólico. Já na situação de brincadeira dirigida, observaram o predomínio de brincadeiras típicas do período simbólico. A conclusão do estudo esteve envolta a estimulação, em que as crianças através dos mesmos foram capazes de alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo bem mais elaborado. Para os autores, as crianças são capazes de se engajar em brincadeiras simbólicas, mas no caso de crianças com deficiência visual, esse tipo de brincadeiras é mais frequente quando é dado um incentivo

para essa atividade.

Ao contrário do que afirma Piaget, Vigotsky entende que não existe brincadeira sem regras. O brincar simbólico também contém regras de comportamento, mesmo não sendo um jogo com regras formais pré-estabelecidas (VIGOTSKY, 1989).

Ochaita e Rosa (in Coll, Palacios e Marchesia, 1995) em relação à função simbólica, afirmam que as crianças parecem encontrar-se bastante atrasadas nas etapas do desenvolvimento do brincar simbólico, quando comparadas “as videntes”, embora superem o atraso aproximadamente a partir dos seis anos. Isto pode ser explicado pela dificuldade apresentada na construção de uma imagem de si mesma e dos demais (necessária para imaginar-se e imaginar os outros no brincar). Além disso, também pode ser explicado pelos problemas que, na ausência da visão, as crianças têm para imitar as ações da vida diária que constituem o argumento das brincadeiras.

Lewis et al. (2000), investigou 18 crianças com deficiência visual entre 21 e 86 meses, em dois ensaios do brincar. As conclusões apresentadas pelos autores indicaram não necessariamente o atraso no desenvolvimento das crianças em um ou outro ato de brincar - funcional ou simbólico. No entanto, mesmo naquelas crianças com deficiência visual demonstraram a capacidade de brincar. Suas deficiências visuais não limitaram sua capacidade de relacionar diversos brinquedos e materiais juntos, independente do brincar simbólico ou funcional. Os resultados deste estudo demonstraram que as crianças com deficiência visual são mais propensas a produzir papel funcional e simbólico em contextos estruturados do que relatado previamente em ambientes desestruturados.

De acordo com Ochaita e Rosa (1995), é através da ação sobre o ambiente e da comunicação social, dependentes da percepção e do uso dos sentidos, que se alcança o domínio das habilidades mentais que possibilitam o conhecimento da realidade. Desta forma o desenvolvimento cognitivo dos deficientes visuais é diferenciado.

Ochaita e Rosa (1995) afirmam ainda, que a carência ou a séria diminuição da captação da informação por um canal sensorial da importância da visão deve potencializar a utilização de dois outros sistemas sensoriais: audição e tato. Esta substituição tem como objetivo possibilitar o conhecimento do mundo e a sua representação. Desta forma, os autores destacam a extraordinária importância da linguagem para o desenvolvimento dos deficientes visuais, já que será através de veículos linguísticos que estes indivíduos conhecerão e aprenderão a manipular mentalmente a realidade que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão da literatura teve como foco analisar estudos que investigaram como brinca a criança deficiente visual. Os resultados revelaram que as crianças com deficiência visual brincam como qualquer outra criança. A diferença é que as crianças deficientes visuais não têm a motivação visual para explorar os objetos e brinquedos. O brincar da criança deficiente visual é mais concreto, menos variável, e tem menos flexibilidade.

O brincar para a criança com deficiência visual ocorre de maneira limitada em decorrência da estimulação inadequada, comprometendo assim, o seu processo de desenvolvimento sensorial e motor. A criança apresenta seu desenvolvimento e constrói seus conceitos quando interage com o meio. O brincar simbólico se encontra limitado, devido ao baixo nível de experiências que a criança apresenta ao não ser estimulada adequada-

mente. Nessa condição, a criança deficiente visual é privada de vivências que não permitem o desenvolvimento de conceitos espaciais e de representação do mundo de maneira condizente com as situações enfrentadas no ambiente, levando a criança a utilizar como referenciais os eventos concretos.

A criança cega deve brincar como todas as crianças. É fundamental que as crianças deficientes visuais experimentem atividades diversificadas, riquezas de sensações, brincadeiras, companheirismo e não isolamento. O brincar pode ser considerado uma oportunidade para observar e instigar a emissão de diferentes comportamentos e, ainda, possibilitar a ampliação e aperfeiçoamento do repertório comportamental das crianças. Entre os novos comportamentos que podem ser aprendidos está o próprio comportamento de brincar e outros comportamentos que serão importantes na situação de brincadeira, em outros contextos e situações futuras. A situação da brincadeira pode ser considerada vantajosa oportunidade para modificar e ampliar o repertório comportamental da criança. O brincar é uma atividade séria e de tamanha profundidade que pode ser confundido com o fazer nada. Segundo Friedrich Schiller, "O homem só é inteiro quando brinca: e é somente quando brinca que ele existe na completa aceção da palavra: Homem."

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. G. Desenvolvimento da criança com deficiência visual: enfoques e resultados de pesquisa. Mini- conferência apresentada na XXVII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto – São Paulo, 1997.

BATISTA, C. G.; ENUMO, S.R.F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: O caso da deficiência visual. In: H.A. Novo e M.C.S. Meneandro (Orgs.). Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano. Programa de Pós-Graduação em Psicologia UFES. Vitória: 2000, p.157-174.

BISHOP, M.; HOBSON, R. P.; LEE, A.. Symbolic Play in Congenital.y Blind Children. Development and Psychopathology, v.17, p.447-465, 2005.

CELESTE, M.. Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who is Blind: In Theory and Practice. Journal of Visual Impairment e Blindness, 2006.

CORN, A. L.; KOEING, A. J. Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives. New York: American Foundation for the Blind, 1996.

CUNHA, A. C. B. Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: Os efeitos de treinamento de mãe em procedimentos naturalísticos. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1996.

CUNHA, A. C. B. Interação mãe-criança e Avaliação Dinâmica de Habilidades Cognitivas de crianças com deficiência visual: Um estudo experimental sobre suas relações. Projeto de exame de qualificação de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFES, ES. Brasil: 2001.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G.. Manual de instruções para avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência visual. In: ENUMO, S. R. F. Avaliação do desenvolvimento de crianças com deficiência visual centrada na inserção escolar: Uma proposta. Relatório de pós-doutorado para CAPES (texto impresso), 1999.

ENUMO, S. R. F.; FERREIRA, B. S.; FERRÃO, E. S.; BATISTA, C. G.. Habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual: Análise de uma proposta de avaliação. Resumos da

55ª Reunião Anual da SBPC, Anais eletrônicos. Brasília: Julho/2000.

ERIKSON, E. H.. Childhood and society. New York: W.W. Norton, 1963.

FERLAND, F.. O modelo lúdico – O brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. São Paulo: Roca, 2006.

FLOREY, L. L.. An approach to play and play development. American Journal of Occupational Therapy. V.25, p. 275-280, 1971.

GARVEY, C. Play. Cambridge: Harward University Press, 1977.

GURALNICK, M. J.. Peer social networks of Young boys with developmental delays. American Journal on Mental Retardation. V.101, p.595-612, 1977.

HOWES, C.. Peer interaction of young children. EUA: Monographs of the Society for Research in Child Development. V. 53, serie 217, 2008.

HOWES, C.; BARON-COHEN, S.; HADWIN, J.. Teaching children with autism to mind read: a practical guide for researchers and parents. Chichester: John Wiley e Sons, 1999.

HUEARA, L.; SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G.; MELGAÇO, M. B.; TAVARES, F. S.. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília: v.12, n.13, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning editora, 2002.

LAYTON, C. A.; LOCK, R. H.. Determining learning disabilities in students with low vision. Journal of visual Impairment e Blindness. May, p.288-298, 2001.

LEWIS,V; NORGATE,S; COLLIS,G; REYNOLDS,R.. The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. British Journal of Developmental Psychology. V. 18, p.449-464, 2000.

LOPES, V. G. Linguagem do Corpo e Movimento. Visão subnormal. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2006.

OCHAITA, E; ROSA, A.. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas In: COLI, C.; PALACIOS, J.; MARCHESIA. (Org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, p.183-197, 1995.

OMS, CIDDM 2: Classificación Internaccional Del Funcionamento, l Discapacidad y La Salud. Genebra: OMS, 2001.

PARTEN, M. B.. Social participation among preschool children. Journal of Abnormal Psychology. V.27, p. 243-269, 1935.

PIAGET, J.. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Originalmente publicado em francês intitulado "La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et representation", em 1945. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.. Play, dreams, and imitation in childhood. Translated by C.Cattegno e F.M. Hodgson. New York: W.W. Norton, 1962 (Original work published in 1951).

PREISLER, G.. Social an emotional developmental of blind children: A longitudinal study. In: LEWIS, V. e COLLIS, G. M.. Blindness and psychological development in young children. London: The British Psychological Society, 1997.

RECCHIA, S. L.. Establishing intersubjective experience: Developmental challenges for young children with congenital blindness and autism and their caregivers. In V. Lewis e G.M. Collis (Orgs.). Blindness and psychological development in young children. Leicester:

British Psychological Society Books, 1997a, p.116-129.

RECCHIA, S. L.. Play and concept development in infants with severe visual impairments: a constructivist view. *Journal of Visual Impairment e Blindness*: v.91, 1997b, p.401-406.

REZENDE, Márcia Bastos. O brincar e a intervenção da terapia ocupacional. In: DRUMOND, Adriana de França; REZENDE, Márcia Bastos. *Intervenções da Terapia Ocupacional*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M.. A importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino não Direcionado. P.12, 2006.

SILVA, C. C. B.. O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2003.

SILVEIRA, A; LOGUERCIO, L.; SPERB, T.. A brincadeira Simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: v.6, p.133-146, 2000.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G.. Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.21, p.383-391, 2008.

STAGNITTI, K.. *Playthings. 101 creatives ideas for everyday objects*. Ballarat: Wizard Bools Pty Ltd., 2000.

TAKATA, N.. Play as a prescription. In: REILLY, M.. *Play as exploratory learning*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, p. 209-246, 1974.

TRÖSTER, H.; BRAMBRING, M.. The play behaviour and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment e Blindness*: v.88, p.421-432, 1994.

VEITZMAN, S. *Visão subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2ed., 1994.



A PRÁTICA DO JUDÔ PARA PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN

MORETO, Josenite

Acadêmica do curso de Educação Física - FAG

MOREIRA, Vitor Cesar

Docente do curso de Educação Física - FAG

RESUMO

Este artigo teve como objetivo, verificar a prática do Judô para portadores da Síndrome de Down. Para tanto, a amostra foi composta por quatro crianças de ambos os sexos, com idade entre 10 e 13 anos, na Escola de Educação Especial Valéria Meneghel (APAE) de Cascavel - Paraná. Para a coleta de dados foi aplicado um pré-teste e posteriormente um pós-teste, utilizando teste de desenvolvimento motor de Soler (2003) que compreende as seguintes áreas psicomotoras: equilíbrio, orientação espaço-temporal, lateralidade e força (levantamento de tronco) baseada nos padrões de Winnick e Short (2004). Desta forma, após a análise estatística, chegou-se a conclusão de que a amostra apresentou uma melhora significativa, quanto ao equilíbrio, orientação espaço-temporal, lateralidade e força. Observou-se que todos progrediram em menor ou maior grau. Portanto, podemos sugerir esta prática esportiva para os portadores da Síndrome de Down pois trará benefícios ao seu desenvolvimento motor.

Palavras-chaves: Judô, Síndrome de Down, Desenvolvimento Motor.

1 – INTRODUÇÃO

O judô é um esporte e tem uma filosofia de valores como disciplina, respeito, educação, auto-estima que devem ser praticados no dia a dia contribuindo assim para o desenvolvimento humano.

Foi criado em 1882 pelo professor Jigoro Kano considerado pai da Educação Física no Japão. Surgiu a partir da arte marcial jiu-jitsu, com a finalidade de trazer benefícios ao ser humano, possibilitando uma nova forma de vida, introduzindo valores de qualidade, como respeito e preservação do oponente, preocupando não apenas com o físico, mas com os componentes de ordem filosófica, cultural e psicológica (DELIBERADOR, 1996).

Para Virgilio (1986), "Judô significa caminho suave, escola de formação física, moral, intelectual e espiritual. É um noviciado para a preparação do verdadeiro homem, do cidadão leal e responsável. Ensina a viver com dignidade, com honestidade, com respeito a si e aos outros, ensina a ser gente".

Sua filosofia é rica em disciplina, dando a seus praticantes, senso de responsabilidade, autoconfiança, beneficiando e educando a personalidade de seus adeptos, fortalecendo sua formação física e moral, com valores como disciplina, respeito, educação, auto-estima que devem ser praticados no dia a dia contribuindo assim para o desenvolvimento humano (CUSTÓDIO & MAFRA, 2001).

Colaborando com essa informação Horino & Casal (2001), destacam que, a filosofia do judô é fortemente influenciada pela filosofia de vida oriental, a qual transforma a disciplina e o equilíbrio em formas de viver e encarar o semelhante. Assim, todos os valores que o judoca aprende nos seus treinamentos, desenvolvimento da força física e técnica, são as regras básicas que o judoca deve perseguir.

O judô é uma arte que requer força, equilíbrio, flexibilidade e coordenação. Se os portadores de deficiência apresentam essas características e conseguem combinar o conhecimento de técnica específicas com a capacidade de demonstrá-las, não há motivos para que não tenham êxito na luta (WINNICK, 2004).

O desenvolvimento da totalidade corporal e adequação das atividades específicas do

judô ao estágio de maturação em que o ser humano se encontra, de modo a incorporar no dia-a-dia os princípios e valores implícitos da filosofia do judô, constituem os fins e objetivos da metodologia, este processo cria condições para auxiliar a criança a descobrir o mundo, ampliando sua sensibilidade, o que facilita as relações consigo mesma, com os outros e estimula a aprender a pensar, a descobrir e criar o novo (DELIBERADOR, 1996).

Colaborando com essa informação Batista (2000) destaque que, o aspecto pedagógico é a maneira mais eficiente e seguro para alcançar os objetivos, facilitando a assimilação dos conhecimentos. Considerando que devem ser percorridos do degrau mais simples, para o mais complexo, as aulas podem ser trabalhadas com atividades recreativas, com o objetivo de torná-las mais atraentes, fazendo com que a criança sinta prazer em participar.

Para Soler (2003) a Educação Física pode favorecer ao portador de necessidades especiais o desenvolvimento de algumas habilidades como a lateralidade, coordenação espaço temporal, equilíbrio e a força.

Desenvolver a lateralidade significa dar oportunidades para a criança descobrir qual lado do corpo ela utiliza com mais eficiência. No mesmo sentido, noções como longe, perto, fora, dentro, serão desenvolvidas quando a criança melhora a sua habilidade espaço temporal. A questão de equilíbrio é importante para uma boa coordenação motora, adaptando o indivíduo ao meio (SOLER, 2003).

O portador de necessidades especiais, apesar de ter uma incapacidade que restringe e limita certas ações, pode realizar certas atividades desde que tenha desenvolvido uma auto-imagem criativa e competitiva para participar do meio em que vive. O reconhecimento dessa auto-imagem depende do conhecimento das partes do corpo, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, orientação espacial (BEAL, 2003).

Os portadores da Síndrome de Down são capazes de aprender qualquer esporte, e alguns conseguem excelentes performances naquilo que estão praticando (MORENO, 1996).

A Síndrome de Down é uma anomalia genética e existe a mais de um século, o que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental, que se caracteriza por atraso no desenvolvimento motor e intelectual, baixa estatura, cardiopatia e traços físicos como: hipermobilidade das articulações, hipotomia, cabelo esparso e lábios finos, língua protusa e fissurada, similares aos da população de Mongólia que afeta uma a cada 700 crianças nascidas (BORGES & ROBINSON, 2001).

É a causa mais comum do retardo mental, também denominada mongolismo ou trissomia do 21, foi descrita em 1866 por Down (Down sobrenome do médico que descreveu esta síndrome) e identificado citogeneticamente em 1959, por Lejeune. É a causa mais comum de nascimento de um indivíduo com a Síndrome de Down devido à presença de um cromossomo extra, o 21 (PORTO, 2001; KREBS, 2004).

De acordo com FRUG (2001) define a Síndrome de Down como um conjunto de características que prejudicam de algum modo o desenvolvimento ou o desempenho do indivíduo. Embora o pai seja geneticamente responsável pela anormalidade em cerca de 25% dos casos, as mulheres com mais de 35 anos correm mais risco (1 em 290) de ter um filho com SD. Aos 40 anos, o risco aumenta para 1 em 150 nascimentos e aos 45, é de 1 em 20 nascimentos (CUNNINGHAM, 1987 apud WINNCK, 2004).

Existem três tipos de cariótipo em pessoas com Síndrome de Down: trissomia simples, trissomia por translocação e mosaicismismo.

A trissomia simples é quando um mesmo cromossomo apresenta-se repartido três vezes ($2n + 1$), em vez de duas, como seria normal (BORGES & ROBINSON, 2001).

A trissomia simples é responsável por cerca de 95% dos casos da Síndrome. É, portanto a mais encontrada. Em um cariótipo normal pode-se observar a presença de 23 pares de cromossomos em cada uma das células observadas no microscópio. A pessoa portadora da SD revela 47 cromossomos, e não 46, como é comum em suas células. Onde deveria haver um par, há três cromossomos 21, daí a Síndrome ser mundialmente conhecida por trissomia do 21 (TECKLIN, 2002).

A translocação é um tipo de alteração onde há transferência de segmentos de um cromossomo para outro, geralmente não homólogo. Já o mosaicismos é a presença de dois ou mais cariótipos diferentes, em um mesmo indivíduo ou tecido, devido à existência de duas ou mais linhagens celulares derivadas de um mesmo zigoto (BORGES & ROBINSON, 2001).

A aparência e as funções de todo ser humano são determinados, principalmente, pelos genes. Da mesma maneira, as características físicas de crianças com SD são formadas por influências de seu material genético. Devido ao material genético adicional no cromossomo 21 extra, as crianças com Síndrome de Down também têm características corporais que lhes dá uma aparência diferente de seus pais. (PUESCHEL, 1998).

Segundo Voivodic (2004), o desenvolvimento motor de uma criança portadora da Síndrome de Down é diferente se comparado ao desenvolvimento de uma criança normal, a criança com SD mostra um atraso significativo, que ocorrerão mais tarde, a presença de hipotonia muscular que contribui para esse atraso motor. O atraso no desenvolvimento motor irá interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é através da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo.

A criança portadora da Síndrome de Down deve ser estimulada como qualquer outra. Suas iniciativas devem ser valorizadas. Portanto, o mais importante não é fixar idades para a aquisição de suas

habilidades, uma vez que há grande variação no desenvolvimento, pois pode acontecer de a criança portadora da Síndrome de Down vivenciá-la fora da faixa etária (FRUG, 2001).

As crianças com síndrome de Down também tendem a apresentar vários problemas de saúde. Além do atraso no desenvolvimento, outros problemas de saúde podem ocorrer no portador da síndrome de Down: cardiopatia congênita (40%); hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tireóide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce. Em termos de desenvolvimento, a síndrome de Down, embora seja de natureza subletal, pode ser considerada geneticamente letal quando se considera que 70–80% dos casos são eliminados prematuramente (MOREIRA, 2000).

Nahas (1990) relata que aproximadamente doze a quinze por cento dos indivíduos portadores da Síndrome de Down apresentam um sério problema: a instabilidade atlanto-axial. Essa instabilidade acarreta uma mobilidade maior que a normal das duas primeiras vértebras cervicais (C1 e C2). Essa condição expõe as crianças portadoras da Síndrome de Down a sérios riscos de lesão na medula caso ocorra uma flexão forçada da coluna cervical.

Apesar do judô envolver alguns riscos devido ao próprio movimento corporal solicitado, cabe ao professor organizar situações que se adapte ao ensino da aprendizagem para os portadores da Síndrome de Down devido as suas limitações. Com objetivos de auxiliar na

formação da personalidade da criança, com propósito de educar e preparar para que possam superar seus próprios limites.

Com o propósito de melhorar os conhecimentos no que tange aos benefícios que podem advir com a prática do judô para crianças portadoras da síndrome de Down é que este estudo foi realizado, objetivando investigar quais os benefícios que a prática do judô traz para os portadores desta Síndrome quanto aos aspectos motores, no trabalho de força, de equilíbrio, de lateralidade e a percepção do espaço-temporal.

2 – MATERIAIS E MÉTODOS

Para desenvolver o projeto foi entregue uma carta informativa para a diretora da Escola de Educação Especial Valéria Meneghel, na qual explicou-se os objetivos a serem desenvolvidos neste estabelecimento de ensino que decorreriam no mês de setembro e outubro de 2005.

Após a autorização da diretora, foi escolhido um lugar no ginásio para a montagem do tatame, contendo 8X6m de área, onde realizaram-se as aulas de judô com frequência de duas vezes semanais, com duração de 30 minutos e com dois alunos em cada horário. Para a prática das aulas, os alunos estavam vestidos com o kimono que é a roupa adequada a prática da modalidade.

Para a confecção do tatame, foi utilizado pó de borracha, lona e madeira, doados pela comunidade, e os professores de Educação Física ajudaram na montagem do mesmo. Os materiais conseguidos através de doações e a coletividade mostra que é possível oferecer atividades diversificadas com material alternativo, para atender os alunos que muitas vezes não tem condições de frequentar uma academia. Após o encerramento do projeto, o tatame ficará como patrimônio da Escola.

Paralelamente ao processo de montagem do tatame, foi enviado um termo de consentimento livre e esclarecido anexado com um questionário (anamnese) para os pais dos alunos portadores de Síndrome de Down na faixa etária de 10 a 16 anos explicando os objetivos do projeto, desenvolvidos com as aulas de Judô.

Para selecionar a amostra para o projeto, foram encaminhados oito termos, tendo retornado somente seis, dos quais quatro alunos, de ambos os sexos, participaram sendo dois masculinos, e dois femininos. Dos termos que foram devolvidos, uma aluna não pode participar por ser constatado um problema na coluna cervical da mesma. E outro, apesar de ter devolvido o termo, não pode participar, pois estava com o pé machucado. Sendo ainda, que dois termos não foram retornados.

O objetivo da realização dessa pesquisa foi compreender quais os benefícios que a prática do judô traz para os portadores da Síndrome de Down, observando os critérios do equilíbrio, lateralidade, percepção do espaço temporal e força. As observações foram feitas após o término de cada aula, com uma ficha de observações pela própria professora.

A bateria de teste (pré e pós) foi realizada no período vespertina, de forma individual, sendo que todos os indivíduos o realizaram descalço sobre o tatame. Utilizando o teste de equilíbrio proposto por Soler (2003): onde o indivíduo deverá andar sobre uma corda de seis metros.

Utilizaremos também o teste de Orientação espaço-temporal proposto pelo mesmo autor, o indivíduo ficará dentro de um círculo e receberá orientações para ir para frente,

atrás, lado direito, lado esquerdo, dentro, fora.

O teste de lateralidade possui o objetivo de que o indivíduo se utilize de observações diárias para um aprendizado mais efetivo, onde ele deve observar localização de mão, pé, olho, dizendo se ficam do lado direito, esquerdo, ou indefinido. A resposta deve ser dada conforme foram realizados os questionamentos.

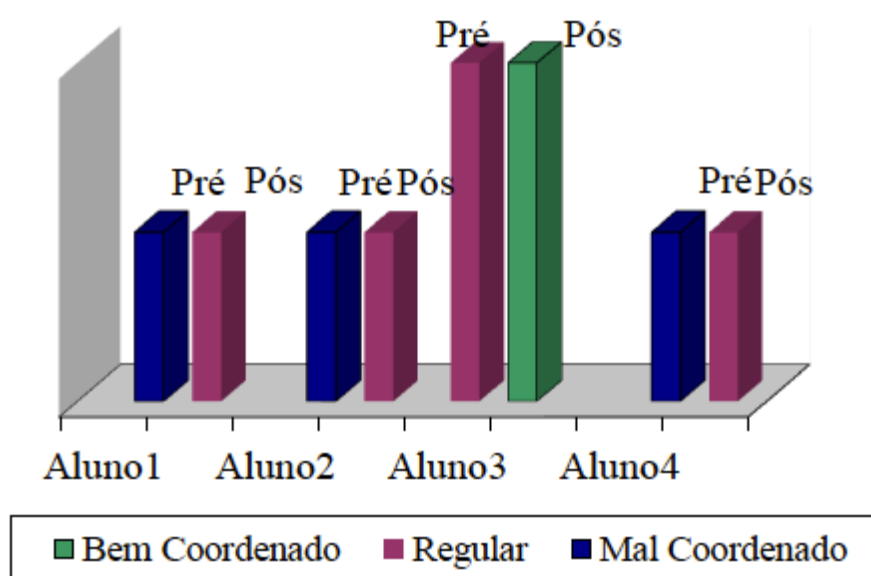
O teste de levantamento de tronco é proposto por Winnick & Short (2001), tem com objetivo de observar a capacidade do aluno na habilidade de levantar o tronco. Os materiais utilizados serão um colchão de ginástica e uma régua. O participante deita-se sobre um colchão em posição de decúbito ventral, com os dedos dos pés apoiados no chão e as mãos ao lado do corpo. Levantando o queixo para que o avaliador possa medir a distância do queixo em relação ao chão.

O presente estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa - descritiva onde se utiliza instrumento adequado, a fim de obter maior exatidão na observação humana, no registro e na comparação de dados, aborda também análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente (MARKONI & LAKATOS, 2002).

3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização da pesquisa utilizando como fonte o teste proposto por Soler (2003) nos quesitos equilíbrio, orientação espaço temporal e lateralidade e o teste proposto por Winnick & Short (2004) no quesito levantamento do tronco, obteve-se os seguintes resultados:

Gráfico 1: Pré e Pós Teste de Equilíbrio



Pré-teste

Utilizou-se para a observação do equilíbrio dos sujeitos participantes da pesquisa a mesma técnica proposta por Soler (2003), usando uma corda de seis metros, onde os indivíduos deveriam andar sobre ela, com um pé à frente do outro sem sair da corda.

Essa estratégia do equilíbrio torna-se fundamental para aprimorar a coordenação moto-

ra, desenvolvendo o equilíbrio seja com as duas pernas no chão, ou projetando alguém.

Dentre os alunos que participaram dessa pesquisa, o indivíduo 1 conseguiu realizar o teste, porém de forma mal coordenada, pois andou sobre a corda de forma lateral, ou seja, ao invés de andar com um pé à frente do outro andou de lado.

No que se refere ao desempenho do indivíduo 2, ele também foi mal coordenado na realização do teste, pois observou-se que tinha dificuldades para manter-se sobre a corda, já que dava um passo, e no próximo passo já executava de forma errada, saía da corda.

Quanto ao indivíduo 3, ela realizou o teste de forma regular, essa afirmação foi observada através do seu desempenho, andando mais sobre a corda sem sair. Já no que se refere ao indivíduo 4, pode ser verificado que a mesma só andou sobre a corda com o auxílio da professora, que teve que andar ao seu lado de mãos dadas.

De uma forma geral, pode-se concluir que todos os alunos realizaram o teste, somente diferenciando-se quanto ao grau de coordenação sendo bem coordenados, regular, e mal coordenado.

Pós-teste

No pós-teste, observou-se que houve uma melhora significativa na questão do equilíbrio de todos os alunos participantes dessa pesquisa.

O indivíduo 1 evoluiu de mal coordenado para regular, embora ainda continuasse a realizar o teste de forma lateral, como citado no pré-teste, melhorando sua habilidade ao fazê-lo, andando mais tempo sobre a corda sem sair dessa. O indivíduo 2, realizou o pós-teste de forma mais correta, observando que o mesmo andava sobre a corda, conseguindo manter-se mais tempo sobre a mesma.

Quanto ao indivíduo 3, verificou-se que realizou o teste onde inicialmente pode ser classificada como regular no que se refere ao seu equilíbrio, para no pós-teste, demonstrar uma melhora significativa, realizando-o de forma bem coordenada.

No indivíduo 4, observou-se que embora tenha melhorado, quando conseguiu andar de forma correta sobre a corda, ainda necessitava de auxílio da professora, talvez isso tenha ocorrido pelo grau de curvatura de suas pernas. Cabe ressaltar, que sem obstáculos quando solicitado para que ande em linha reta faz de forma correta.

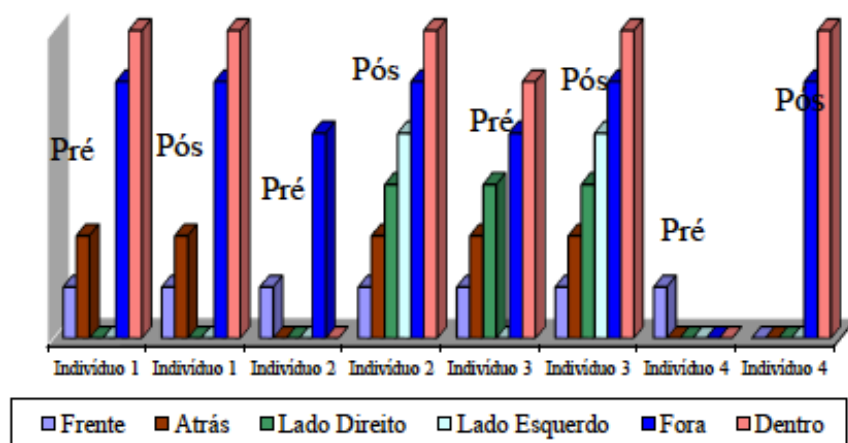
A pesquisa nos revela através dos resultados encontrados que os alunos participantes do projeto tiveram benefícios com a prática do Judô, seja na questão da lateralidade, do equilíbrio, da orientação espaço-temporal, ou no levantamento do tronco (força).

Observou-se que todos os alunos tiveram uma melhora significativa, na realização do pós-teste, no que se refere ao equilíbrio.

Segundo Frug (2001), tal ocorrência dá-se pelo fato de que, o aperfeiçoamento progressivo da realização motora da criança só será mantido se a criança for capaz de sustentar um equilíbrio corporal em relaxamento ou em movimento. Práticas essa proporcionada pelo Judô.

A mesma autora ainda destaca que, após os 12 anos a coordenação deve ser desenvolvida, tendo partido de movimentos globais realizados pela criança em suas atitudes de experimentação, investigação e tentativa de ensaios e erros.

Gráfico 2: Pré-teste de Orientação Espaço Temporal



Pré-teste

Segundo Soler (2003) para a observação da orientação espaço temporal, dos sujeitos participantes dessa pesquisa, foi utilizado um arco o qual os indivíduo deveriam proceder da seguinte forma: entrando dentro do arco, pela frente, atrás, lado direito, lado esquerdo, dentro e fora.

No pré-teste, verificou-se que o indivíduo 1, realizou todas as etapas propostas pelo teste exceto as do lado direito e esquerdo. Quanto ao indivíduo 2, obteve um pouco mais de dificuldade para a realização do teste, já que somente conseguiu executá-lo, nas etapas frente e fora.

O indivíduo 3, conseguiu realizar de forma correta, e de acordo com que era proposto todas as etapas do teste, com exceção da do lado esquerdo. Já a aluna 4, somente ficou na frente do arco, se negando a realizar as demais etapas.

Na realização da etapa do pós-teste, percebeu-se que houve um certo progresso dos participantes da pesquisa com relação a melhor realização do teste de orientação espaço temporal.

Observou-se que o indivíduo 1 manteve o mesmo desenvolvimento obtido no pré-teste. Com relação ao indivíduo 2, verificou-se que teve uma melhora significativa, pois conseguiu realizar com sucesso todas as etapas do teste.

O indivíduo 3, conseguiu realizar todas as etapas do teste, demonstrando uma melhora no seu desenvolvimento já que no pré-teste, não havia conseguido realizar a do arco com o lado esquerdo.

Quanto ao indivíduo 4, que somente tinha realizado a etapa do arco pela frente, no pós-teste conseguiu desenvolvê-lo somente fora e dentro do arco. Supomos que isso tenha ocorrido porque no dia ela estava com dificuldades de respirar, pois estava com um resfriado forte e com o peito chiando.

O esquema corporal não é composto unicamente por imagens, mas em especial por relações, pois envolve a relação entre o espaço gestual e o espaço entre os objetos. (FRUG, 2001).

Para Negrine (1986) isso justifica-se através do reconhecimento espacial que percorre

fases evolutivas. A gênese espacial se configura desde os primeiros anos de vida, com as experiências que a criança vivência em contato com o mundo exterior. A criança organiza o mundo começando com seu próprio corpo, e aos poucos vai aumentando seu espaço e investindo no espaço que a cerca.

Gráfico 4: Pré-teste de Lateralidade Gráfico 5: Pós-teste de Lateralidade



Pré-teste

No quesito lateralidade, observou-se que os indivíduos que participaram do projeto, tinham dificuldades com a questão da definição manual, ocular e pedal, sendo verificado que os indivíduos 1, 2, 3, 4, não conseguiam identificar, quando solicitado, qual lado era o direito e o esquerdo, com relação a lateralidade manual, ocular e pedal.

Pós-teste

Após a realização do pós-teste, verificou-se que os indivíduos 1 e 2 demonstram uma evolução no desenvolvimento da lateralidade tendo conseguido demonstrar, quando solicitado, a localização dos olhos, mãos e pés, tanto do lado direito, como esquerdo.

O indivíduo 3, conseguiu definir melhor a sua lateralidade manual e pedal, tendo ainda um déficit quanto a questão da ocular, já que quando era solicitado para demonstrar, o olho direito, por vezes demonstrava o esquerdo, ou vice-versa.

No indivíduo 4, observou-se que conseguiu definir melhor a sua lateralidade manual e ocular, mantendo a pedal indefinida.

E, pode-se verificar com os sujeitos participantes da pesquisa, que através dos exercícios do Judô tiveram um bom resultado em relação à lateralidade, sendo que, o indivíduo 1, 2, 3, definiram melhor a lateralidade manual, ocular e pedal, de ambos os lados. Somente continuando com um déficit o indivíduo 4.

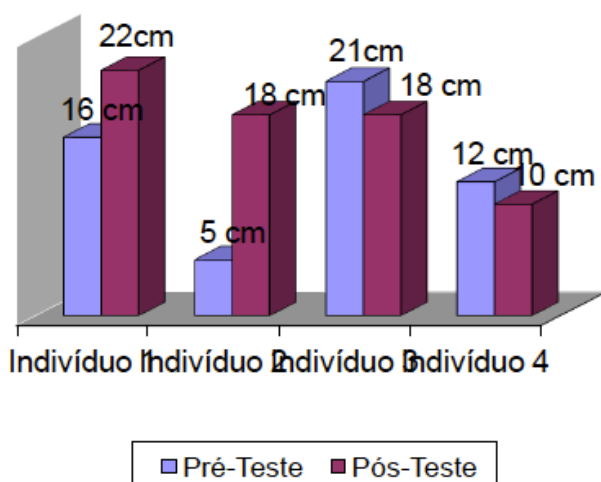
A prática do Judô nos fez compreender, que a lateralidade durante o crescimento, naturalmente não se resume, ou se define a uma dominância lateral manual na criança; com conceitos de "direita e esquerda", mas fundamentalmente, corresponde aos dados neurológicos, e sobre a influência de certos aspectos e hábitos sociais.

Ainda para Soler (2003) desenvolver a lateralidade significa dar oportunidade à criança de descobrir qual lado do corpo ela utiliza com mais eficiência, podendo essa desenvolver condições necessárias para projetar de maneira correta.

Dessa forma, a prática do Judô que percorre o degrau mais simples para o mais complexo, proporciona um aprendizado adaptado para os portadores da Síndrome de Down,

tornando movimentos cada vez mais elaborados, melhorando assim a sua habilidade motora.

Gráfico 6: Pré e Pós teste de Levantamento do Tronco



Pré-teste e Pós-teste

Neste quesito todos os alunos então dentro do padrão ideal baseado nos padrões fornecidos pelo Cooper Institute for aerobics Research, 1992 e 1999. Resultados maiores que 12 polegadas ou 30 cm devem ser desestimulados.

Os padrões mínimos e gerais para o teste de levantamento de tronco correspondem respectivamente aos valores mais altos e mais baixos associados aos padrões para criança da população em geral.

Neste gráfico observa-se que dois tiveram uma melhora significativa, em quanto que os outros dois não obteve resultado.

Na realização do pré-teste o indivíduo 1, obteve o levantamento de tronco de 16 centímetros, já na execução do pós-teste, conseguiu levar seis centímetros a mais, ou seja, 22cm. O que nos leva a concluir que o mesmo teve uma melhora no seu desenvolvimento de levantamento de tronco.

Quanto ao indivíduo 2, verificou-se que na execução do pré-teste conseguiu levantar apenas cinco centímetros, enquanto que no pós-teste demonstrou uma evolução visível ao conseguir levantar o tronco com a diferença de 13 centímetros a mais.

No que se refere ao indivíduo 3 e 4, observou-se à ocorrência de uma regressão, sendo que no primeiro caso, na primeira aplicação de levantamento do tronco, obteve 21 centímetros, e no pós-teste apenas 18. E no segundo caso, no pré-teste obteve 12 centímetros, enquanto que no pós-teste 10. Cabe observar, que esses dois alunos tiveram uma menor frequência de participação das aulas.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do projeto ter sido realizado num curto período de tempo, de forma responsável e prudente, percebeu-se que a Educação Física desempenha um papel de relevante importância na

vida escolar das crianças, em especial, das portadoras de necessidades especiais, podendo ser percebida como mediadora entre a prática de esportes, como o Judô, e o processo de aprendizagem, utilizando o corpo como instrumento de construção de conhecimento, da espacialidade e da lateralidade.

Os resultados obtidos com os sujeitos participantes dessa investigação, permitiram compreender o quanto a prática do judô pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas crianças portadoras de necessidades especiais.

Percebeu-se que a criança que nasce com Síndrome de Down, pode desenvolver habilidades desde que seja estimulada, mesmo que tenha um desenvolvimento mais lento que a criança normal, isso não quer dizer que não consiga aprender e desenvolver sua habilidade para a prática do judô.

Dessa forma, é importante que os profissionais de Educação Física escolar saibam desenvolver habilidades de conversação, estratégias, aperfeiçoamentos para que tais problemáticas sejam amenizadas.

Com um atendimento multidisciplinar, que vise uma ação mais integrada com as necessidades particulares dessas crianças portadoras da Síndrome de Down, melhorando suas condições de saúde e psicológicas, essas podem ter um melhor desenvolvimento, e conseqüentemente serem mais independentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, C. F. S. Judô: Da Escola à Competição, 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- BEAL, E. S. Preparação do Profissional na Educação Física Especial. Monografia de Educação Física – Faculdade Assis Gurgacz. Cascavel – Pr., 2003.
- BORGES, M. R. O., ROBINSON, M. W., Genética Humana. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUSTODIO, N. B., MAFRA, J. C. Judô Nosso Universo. Rio Grande do Sul: Artes Gráficas, 2001.
- DELIBERADOR, A. P. Judô – Metodologia da Participação. 1ª ed. Londrina: À Lido, 1996.
- FRUG, C. S. Educação Motora em Portadores de Deficiência: Formação da Consciência corporal. São Paulo: Plexus, 2001.
- HORINO, M. H., CASAL, H. M. V. Citação de documentos Eletrônicos. Disponíveis em < <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - Nº 31 - Febrero de 2001.
- MARCONI, M. H., LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. 5ª ed. Revista E Ampliada, São Paulo: Atlas, 2000.
- MOREIRA, L. A Síndrome de Down e sua Patogênese: Considerações sobre o Determinismo Genético. Rev. Bras. Psiquiatria, Jun. 2000, vol.22, no. 2 p. 96-99. ISSN 1516-4446 horas 21:48 dia 23/04/05.
- MORENO, G. Síndrome de Down – Um Problema Maravilhoso. Brasília: Corde, 1996.
- NAHAS, M. V. Instabilidade Atlanto-Axial em Crianças com Síndrome de Down na Grande Florianópolis: Estudo Piloto. Arquivo Catarinense de Medicina 4 (20): 149 –154, 1991.
- NEGRINE, Airton. Educação psicomotora - A lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.
- PORTO, C. C. Semiologia Médica. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

PUESCHEL, S. Síndrome de Down: Guia para Pais e Educadores. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

SOLER, R. Brincando E Aprendendo na Educação Física Especial: Planos de Aulas. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

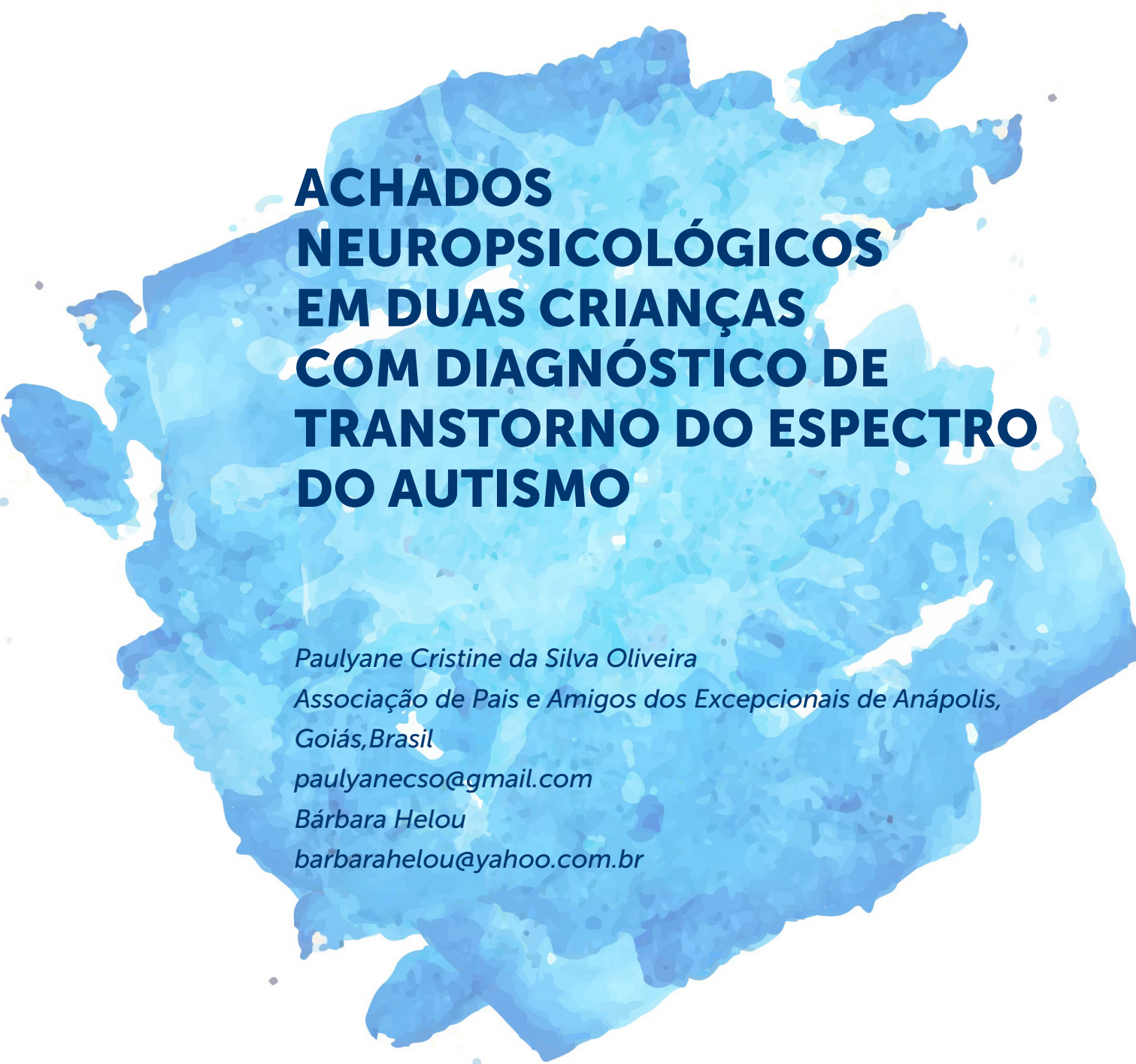
TECKLIN, J. S. Fisioterapia Pediátrica. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIRGÍLIO, S. A Arte do Judô. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1986.

VOIVODIC, Maria M. A. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WINNICK, J. P. Educação Física e Esportes Adaptados. 1ª ed. São Paulo, Manole, 2004.

WINNICK, J. P.; SHORT, F. X. Testes de Aptidão Física par Jovens com Necessidades Especiais. São Paulo: Manole, 2001.



ACHADOS NEUROPSICOLÓGICOS EM DUAS CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Paulyane Cristine da Silva Oliveira

*Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis,
Goiás, Brasil*

pauyanecso@gmail.com

Bárbara Helou

barbarahelou@yahoo.com.br

Palavras-chave: Neuropsicologia, Autismo

Introdução

Indivíduos com transtornos do Espectro do Autismo (TEA) apresentam prejuízo em comunicação social e comportamentos estereotipados e restritos. Tais dificuldades trazem impacto negativo no funcionamento global do indivíduo (MUSZKAT; ARARIPE; ANDRADE; MUÑOZ; MELLO, 2014). De acordo com o DSM-5 (2015), a identificação de tais sinais nem sempre acontece de forma simples, muitas vezes é necessário buscar vários especialistas e avaliações até encontrar o diagnóstico correto, mesmo com o aprimoramento científico e evolução nas pesquisas acerca deste transtorno. A Neuropsicologia é um campo da ciência que pode investigar os sinais do TEA, pois estuda as relações do cérebro e do comportamento humano, contribuindo tanto para elucidar o diagnóstico como para auxiliar no prognóstico. Um importante componente da Neuropsicologia é a Avaliação Neuropsicológica, que investiga o funcionamento dos sistemas cerebrais nas formas complexas da atividade mental, ou seja, estuda a expressão comportamental das disfunções cerebrais (LEZAK, 1983; LURIA, 1981).

Objetivo

Este estudo pretende compreender o funcionamento cognitivo de duas crianças com autismo.

Metodologia

Participaram do estudo 2 crianças do sexo masculino, com idades 6 e 7 anos, e com histórico de estimulação precoce desde os 2 anos de idade, que eram atendidos no Centro Especializado em Reabilitação – CER III Intelectual da APAE Anápolis. Estabeleceu-se uma bateria neuropsicológica para avaliação das funções cognitivas.

Resultado e discussão

Os resultados gerais de tais avaliações indicaram um perfil neuropsicológico com prejuízos principais nas funções executivas, atenção e linguagem. Ambos os sujeitos revelaram grande prejuízo nas funções executivas. As dificuldades encontradas trazem como consequência alguma rigidez comportamental (flexibilidade cognitiva), dificuldade em aprender com os erros e adotar novas estratégias. Entretanto o aspecto executivo auto regulação encontrou-se divergente entre os dois sujeitos. O sujeito 1 empenha-se em utilizar informação consciente a partir de sinalização externa para controlar seu comportamento, porém apresentando condutas automáticas. Já o sujeito 2 apresenta condutas sociais inadequadas por não utilizar adequadamente as pistas ambientais e por revelar imaturidade no juízo prático.

Na linguagem notou-se falhas na concatenação de ideias interferindo na fluência verbal, comprometendo as interações comunicativas. Foi constatada a alteração na produção da entonação (prosódia) gerando impactos na relação social dessas crianças.

A maioria dos resultados obtidos através dos testes formais classificaram-se dentro da média. Entretanto nas avaliações clínicas notou-se alterações significativas. Os sujeitos apresentaram menor dificuldade na atenção sustentada e maior dificuldade na seletiva, alternada e dividida, ressaltando que o Sujeito 2 apresentou prejuízo na atenção sustentada. Clinicamente o aspecto de desengajamento da atenção foi notado no desempenho dos dois sujeitos, principalmente quando ocorria a troca de instrumentos e era apresentada outra instrução. Como já esperado os dois sujeitos apresentaram capacidade cognitiva na média comprovadas nos testes RAVEN e WISC IV.

Conclusão

Conclui-se que o autista em ambiente familiar estruturado e estimulador tem maior probabilidade de desenvolver/aprender comportamentos mais funcionais e adaptados. As intervenções podem determinar um prognóstico substancialmente melhor, com expectativas de melhorias em aspectos da linguagem, melhor desenvolvimento das interações interpessoais e mais facilidade do funcionamento adaptativo, aumentando a probabilidade de uma inclusão bem sucedida. Portanto, pode representar a capacidade de se adaptar e funcionar no mundo real.

Referências Bibliográficas

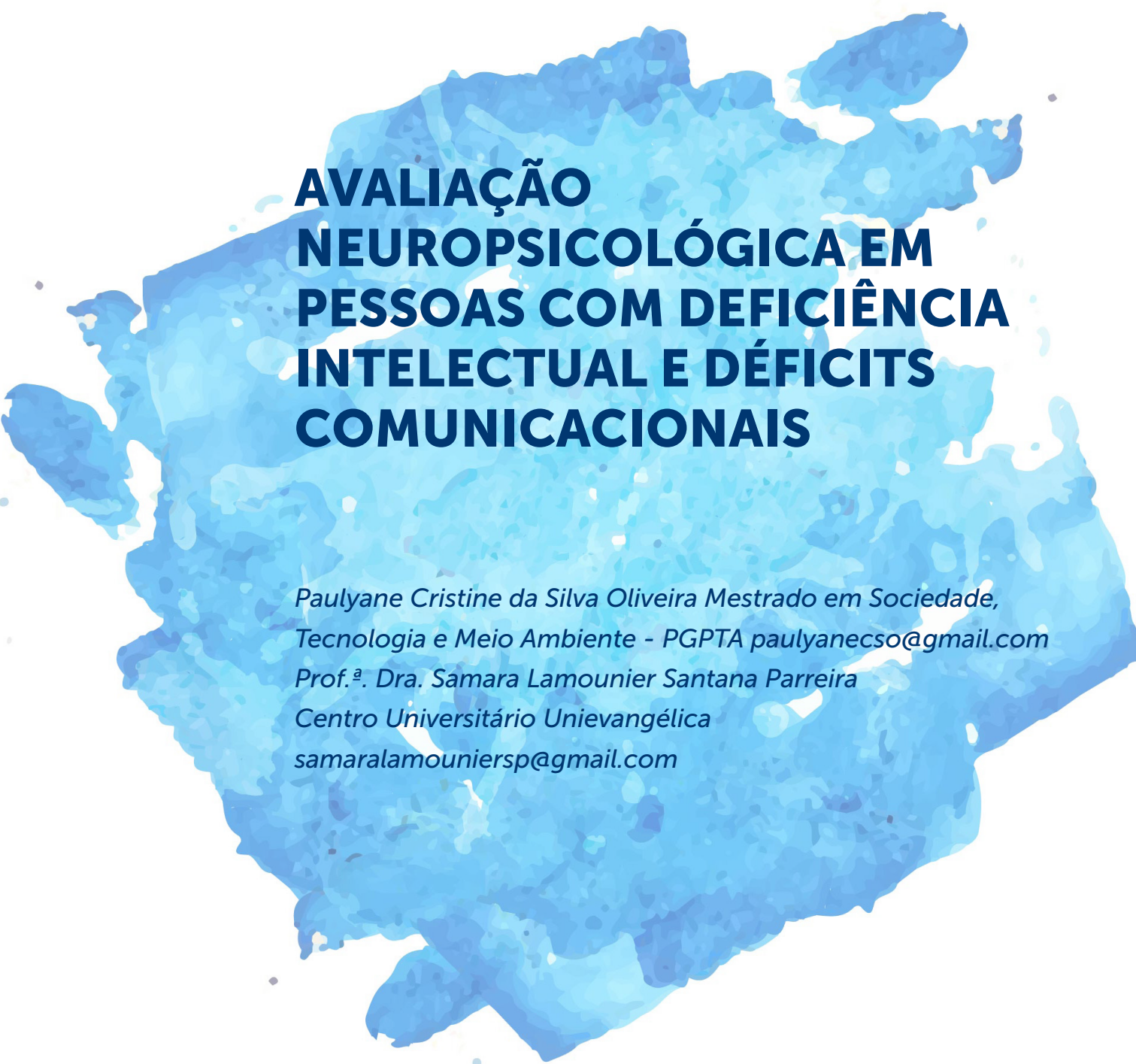
ARAÚJO, C. M.; DEL COLE, C. G.; DEL'ÁQUILA, M. A.; JACKOWSKI, A. P. Neuroanatomia por imagens dos Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. A. Transtornos do espectro do autismo – TEA. Capítulo 7, pp.112-122, São Paulo: Memnon, 2011.

DSM-5. Clinician-Rated Severity of Autism Spectrum and Social Communication Disorders. In: American Psychiatric Association. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/about/Pages/Default.aspx>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

LEZAK, M. D. Neuropsychological assessment. New York: Oxford University Press, 1983.

LURIA, A. R. Fundamentos de Neuropsicologia. São Paulo: Edusp, 1981.

MUSZKAT, M.; ARARIPE, B. L.; ANDRADE, N. C.; MUÑOZ, P. O. L.; MELLO, C. B. Neuropsicologia do autismo. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P.; CONSENZA, R. M. In: Neuropsicologia: teoria e prática. Capítulo 13, pp. 183-192, São Paulo: Artmed, 2014.



AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DÉFICITS COMUNICACIONAIS

*Paullyane Cristine da Silva Oliveira Mestrado em Sociedade,
Tecnologia e Meio Ambiente - PGPTA paulyanecso@gmail.com
Prof.ª. Dra. Samara Lamounier Santana Parreira
Centro Universitário Unievangélica
samaralamouniersp@gmail.com*

Palavras-Chaves: Deficiência Intelectual; Tecnologias de Comunicação Alternativa Aumentativa; Neuropsicologia Introdução

A comunicação e linguagem são essenciais para o desenvolvimento humano. Através dela desenvolvemos outras capacidades cognitivas aprendendo conceitos, categorização de objetos, de palavras, além de dirigir e controlar suas atividades regulando o seu comportamento. (ZÚÑIGA, 2005; VYGOTSKY, 1934).

A Deficiência Intelectual interfere no desenvolvimento da linguagem, prejudicando a capacidade de simbolização e elaboração do pensamento que são essenciais ao desenvolvimento da linguagem. (ZÚÑIGA, 2005; APA, 2014).

Portanto, alternativas para auxiliar a comunicação vem crescendo e com isso surgiu a Tecnologia Assistiva (TA) de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), que é o campo dedicado a desenvolver meios que permitam as pessoas com prejuízo na linguagem e na fala a desenvolverem capacidades comunicacionais, possibilitando uma maior integração do indivíduo no meio social (DELIBERATO & MANZINI, 2004).

A avaliação para diagnóstico de deficiência intelectual deve ser clínica e associada à aplicação de testes psicológicos com validade psicométrica. A avaliação neuropsicológica é indicada por apresentar o entendimento da capacidade intelectual e não só a mensuração de QI. A avaliação neuropsicológica identifica habilidades e dificuldades do indivíduo direcionando o planejamento acadêmico e profissional (APA, 2014).

Portanto, o estabelecimento de uma pesquisa que contemple não o dispositivo de tecnologias em si, mas todo o aparato metodológico interdisciplinar e o desenvolvimento de tecnologias de suporte são fundamentais para o bom uso dos recursos de CAA e maior aderência à sua utilização

Metodologia

Estudo descritivo, transversal e quali-quantitativo, o qual busca realizar avaliação neuropsicológica de pessoas com deficiência intelectual e déficits comunicacionais, visando definir o perfil dessas crianças.

A pesquisa está sendo realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis-GO. A avaliação está sendo desenvolvida com crianças entre 6 e 16 anos, com deficiência intelectual moderado a grave associado a déficits comunicacionais. Foi realizado anamnese, análise de prontuários e bateria neuropsicológica com validade psicométrica. Após avaliação neuropsicológica será realizada a categorização dos resultados e elucidação das características neuro-cognitivas desse grupo.

Resultados Parciais

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis é uma organização que atende pessoas com deficiência intelectual/múltipla e que atua também de forma incisiva na área de saúde, sendo referência no atendimento à pessoa com deficiência física, auditiva e intelectual através da sua unidade CER III – Centro Especializado em Reabilitação.

A pesquisa está sendo desenvolvida no serviço de reabilitação intelectual que atendeu 7940 pessoas no ano de 2016. Uma média de 662 pessoas mês. Destes 88 têm diagnóstico de autismo e foram excluídos da pesquisa; 555 foram excluídos do estudo por ter quadros

de: deficiência intelectual leve e severa; diagnóstico de paralisia cerebral, idade inferior a 6 anos ou superior a 16 anos. Permaneceu no estudo 19 usuários com deficiência intelectual moderada a grave com déficit comunicacional.

Durante o teste dos instrumentos constatou-se que a maioria dos testes padronizados não são adaptados a pessoas não verbais dificultando a avaliação cognitiva desses pacientes. Por esse motivo os instrumentos foram adaptados ou substituídos por instrumentos qualitativos.

Considerações finais

A pesquisa encontra-se em fase de aplicação da bateria neuropsicológica qualitativa.

Espera-se que o estudo direcione outras pesquisas relacionadas a avaliação neuropsicológica, bem como auxilie na elucidação dos requisitos cognitivos necessários para indicação e utilização de recursos de tecnologia de CAA.

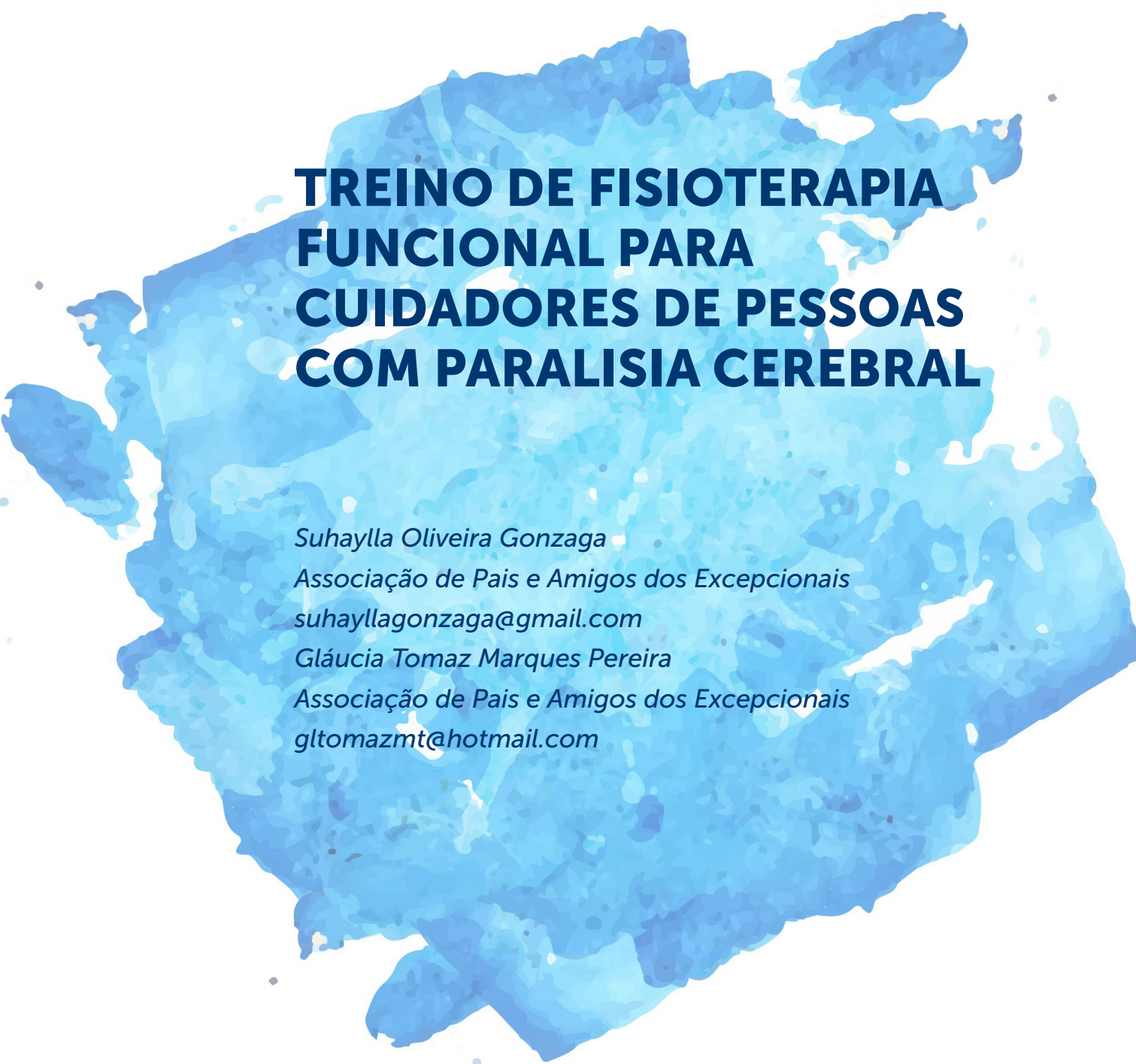
Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5, 2014.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. Portal de Ajudas Técnicas para Educação: Equipamento e Material Pedagógico para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física – Recursos para Comunicação Alternativa/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC:SEESP, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed RidendoCastigat Moraes(www.jahr.org), 1934.

ZÚÑIGA, A. F. Descrição e Tratamento dos Transtornos da Comunicação e da Linguagem. In: CABALLO, V. E. e SIMÓN, M. A. Manual da Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Específicos. Capítulo 8, pp.183-222. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2005.



TREINO DE FISIOTERAPIA FUNCIONAL PARA CUIDADORES DE PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL

Suhaylla Oliveira Gonzaga

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

suhayllagonzaga@gmail.com

Gláucia Tomaz Marques Pereira

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

gltomazmt@hotmail.com

Palavra-chave: Fisioterapia Funcional; Cuidador; Paralisia Cerebral

Introdução

O programa Treino de Fisioterapia Funcional para Cuidadores (TFFC) de pessoas com paralisia cerebral é desenvolvido no Centro Especializado de Reabilitação Intelectual, CER III, da APAE-Anápolis. O setor de fisioterapia da unidade atende crianças com Deficiência Intelectual e suas multiplicidades (síndromes, disfunção neuromotora, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, entre outros) e o Transtorno do Espectro do Autismo em programas de estimulação precoce, estimulação psicomotora e treino para cuidadores. Na prática clínica da fisioterapia institucional observou-se que apenas as orientações para cuidadores são insuficientes para auxiliar na evolução do quadro clínico da pessoa com paralisia cerebral grave (GAMA et al., 2009; OLIVEIRA, CORDANI, 2004), tendo em vista que o ambiente familiar tem sua importância não apenas na prestação de cuidados básicos, mas como extensão no processo de reabilitação. Portanto, foi desenvolvido um programa terapêutico denominado como Treino de Fisioterapia Funcional para Cuidadores em que são definidas etapas importantes para a conscientização da problemática, estudo da funcionalidade e treinos que favoreçam o desenvolvimento motor global da pessoa com paralisia cerebral (PC).

Métodos

O programa segue as seguintes etapas: preenchimentos de protocolos e fichas, avaliação do nível funcional da pessoa com paralisia cerebral, avaliação do nível de conhecimento do cuidador, aulas teóricas, treino prático, orientações para a família e reavaliação do PC e dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos pela família. Os protocolos e fichas utilizados no programa são: a ficha de anamnese institucional, Classificação de Funcionalidade pela Gross Motor Function Classification System (GMFCS) e Avaliação para Indicação de Órteses e Adaptações; Questionário Fisioterapêutico de Treino Funcional para Cuidadores; e, Avaliação do Quadro Motor do Paciente com PC baseada na observação da família sobre o desenvolvimento neuropsicomotor.

Resultado

No decorrer do processo foram realizadas adaptações, tanto na reformulação dos questionários aplicados para as famílias, quanto nos conteúdos das aulas teóricas, buscando melhor atender as necessidades apresentadas pelos cuidadores. O programa garantiu uma ampliação da prática da fisioterapia institucional, aumentou o interesse das famílias quanto ao processo de tratamento, e apresentou maior segurança na execução dos manuseios diários domiciliares, redução das queixas de algias dos pacientes de nível IV e V, efetivamente durante as atividades de vida diária, e nos processos de reabilitação.

Conclusão

O treino funcional para cuidadores possibilitou a participação mais efetiva da família

no processo fisioterapêutico, conforme preconiza o Projeto Terapêutico Singular do Programa Viver Sem Limites do Governo Federal, além de possibilitar para o cuidador uma visão mais adequada sobre evolução do quadro do paciente, prognóstico e tratamento, possibilitando o desenvolvimento de demandas mais realistas, redução de faltas, maior vinculação com o fisioterapeuta e com o atendimento realizado.

Referências Bibliográficas

GAMA, A. C., BRIANEZE, S., CUNHA, A. B., PEVIANI, S. M., MIRANDA, V. C. R., TOGNETTI, V. B. L., ROCHA, N. A. C., TUDELLA, E. Efeito de um programa de fisioterapia funcional em crianças com paralisia cerebral associado a orientações aos cuidadores: estudo preliminar. In: Fisioterapia e Pesquisa, São Paulo, v. 16. n. 1, p. 40-5, jan-mar. 2009

OLIVEIRA, M. C., CORDANI, L. K. Correlação entre habilidades funcionais referidas pelo cuidador e assistência fornecida e crianças com paralisia cerebral. In: Arquivos Brasileiros de Paralisia cerebral. vol. 1, n. 1, set/dez, 2004



CONTABILIDADE DO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO DA APAE ANÁPOLIS

Helenjusse Macedo Machado da Silva⁶⁰

⁶⁰ Especialista em Auditoria e Análise de Balanço pela Universidade Católica de Goiânia (2002) e MBA em Gestão, Contabilidade e Legislação do Terceiro Setor pelo Instituto Solus (2017).

RESUMO

O Terceiro Setor são entidades sem fins lucrativos que executam atividades cada vez mais relevantes para a sociedade, porém um dos maiores problemas enfrentados nessas instituições sem fins lucrativos é a escassez de recursos financeiros e, por esse motivo, é de suma importância emitir informações relevantes que auxiliem a Diretoria Executiva na tomada de decisões. Este estudo tratou especificamente do Terceiro Setor, pelo seu crescimento e constantes mudanças na legislação principalmente na área contábil, que é uma ferramenta primordial para a prestação de contas destas entidades. Este trabalho teve como objetivo geral fazer um estudo de caso da APAE Anápolis e apresentar uma análise financeira e econômica do exercício de 2016 para verificar o seu desenvolvimento. A metodologia aplicada foi pesquisa exploratório-descritiva, que utilizou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para a coleta de dados utilizou-se da análise documental dos últimos três anos da APAE Anápolis, que atua nas áreas de educação, saúde e assistência social da defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Mesmo utilizando apenas o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado, foi possível extrair informações bastante relevantes que podem ser utilizadas na tomada de decisões.

Palavras-chave: Terceiro Setor. Análise das Demonstrações Contábeis. Transparência.

1 INTRODUÇÃO

O Terceiro Setor é relativamente novo no Brasil, tendo surgido há aproximadamente três décadas e é utilizado para definir um setor que se situa entre o público e o privado. Basicamente, a sociedade se organiza em três setores:

Primeiro Setor: é o setor público (Estado), onde os mandatários são escolhidos pela vontade popular, por meio do voto. Representa o uso de bens públicos para fins públicos. Portanto, a aplicação desses recursos deve ser direcionada integralmente na infraestrutura, no bem-estar da sociedade e outras funções de responsabilidade do Estado.

Segundo Setor: refere-se ao mercado e é ocupado pelas empresas privadas com fins lucrativos. Corresponde à livre iniciativa, e tem como característica principal visar ao lucro.

Terceiro Setor: é formado por organizações privadas, sem fins lucrativos, que desempenham ações de caráter público. Correspondem às instituições sem fins lucrativos, que geram bens e serviços de caráter público, como Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais (OS), instituições religiosas, entidades beneficentes, centros sociais, organizações de voluntariado, etc. (RODRIGUES, et al., 2015, p.15).

A principal finalidade deste artigo se fiou na perspectiva de evidenciar conhecimentos a respeito da análise contábil para auxiliar os gestores de uma instituição do Terceiro Setor a compreender a importância da análise das demonstrações contábeis no que tange à transparência e credibilidade da entidade.

Para Hendriksen e Van Breda (1999, p.511), o objetivo da divulgação financeira é fornecer informações para a tomada de decisões, sendo que as demonstrações devem ser apropriadas de dados financeiros e outras informações relevantes.

Primeiramente foram apresentados preceitos acerca da temática em questão, mostrando os principais conceitos a respeito de contabilidade do terceiro setor e estrutura de análise vertical e horizontal apresentada através de gráficos e tabelas, mostrando a variação

dos índices nos períodos analisados.

A partir da seleção da amostra de materiais para serem utilizados na pesquisa, foi adotado o seguinte procedimento de análise: a organização das informações encontradas através da leitura exaustiva de cada material, compreendendo as principais ideias expostas para construção da pesquisa; a exploração do material com as informações já convergentes e divergentes da ideia proposta; a interpretação dos dados, que a partir das sínteses realizadas, foram selecionados os temas mais recorrentes e relevantes associados ao objetivo principal da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TERCEIRO SETOR

O termo Terceiro Setor é relativamente novo no Brasil, tendo surgido aproximadamente três décadas e é utilizado para definir um setor que se situa entre o público e o privado (RODRIGUES, et al., 2015, p.15).

O Terceiro Setor consiste em organizações cujos objetivos principais são sociais, em vez de econômicos. A essência do setor engloba instituições de caridade, organizações religiosas, entidades voltadas para artes, organizações comunitárias, sindicatos, associações profissionais e outras organizações voluntárias. Essas organizações têm duas características principais. Ao contrário de organizações do setor privado, não distribuem lucros a seus proprietários e, diferente das organizações do setor público, não estão sujeitas ao controle político direto. Essas organizações têm independência para determinar seu próprio futuro (HUSDON, 1999, pg.xi).

"Todas as instituições 'sem fins lucrativos' têm algo em comum: são agentes de mudança humana. Seu 'produto' é um paciente curado, uma criança que aprende, um jovem que se transforma em um adulto com respeito próprio; isto é, toda uma vida transformada." (Drucker, 1994, p.14 citado por OLAK e NASCIMENTO, 2008, p.1)

Para Olak et.al. (2008, p.6) é possível definir as Entidades sem Fins Lucrativos da seguinte forma: são instituições privadas com propósitos específicos de provocar mudanças sociais e cujo patrimônio é constituído, mantido e ampliado a partir de contribuições, doações e subvenções e que, de modo algum, se reverte para os seus membros ou mantenedores. Portanto, são características fundamentais e específicas das entidades sem fins lucrativos:

- O lucro não é a sua razão de ser, mas um meio necessário para garantir a continuidade e o cumprimento de seus propósitos institucionais;
- Seus propósitos institucionais, quaisquer que sejam suas preocupações específicas, objetivam provocar mudanças sociais;
- O patrimônio pertence à sociedade como um todo ou segmento dela, não cabendo aos seus membros ou mantenedores quaisquer parcelas de participação econômica no mesmo;
- As contribuições, doações e subvenções constituem-se, normalmente, nas principais fontes de recursos financeiros, econômicos e materiais dessas entidades.

O tema "Contabilidade do Terceiro Setor" foi abordado a partir de dois eixos, sendo eles: (1) Especificidades da Contabilidade do Terceiro Setor; (2) Análise das Informações Contábeis.

2.2. ESPECIFICIDADES DA CONTABILIDADE DO TERCEIRO SETOR

Segundo Olak (2000, p.22) há três elementos que caracterizam uma nova postura gerencial e de controle aplicável a organizações do terceiro setor, que são: “transparência (accountability), relatórios de avaliação (desempenhos) e instrumentos de comunicação (relatórios contábeis)”.

Entende-se que esses três elementos, quando apreciados em conjunto, formam o que se poderia denominar tríade de gestão para organizações do terceiro setor (ARAÚJO, 2009, p.xvi).

Considere-se, no entanto, o aspecto relativo ao termo accountability, que no dizer de Nakagawa (1998, p.17): “é a obrigação de se prestar contas dos resultados obtidos, em função das responsabilidades que decorrem de uma delegação de poderes. [...] corresponde sempre à obrigação de se executar algo, que decorre da autoridade delegada e ela só se quita com a prestação de contas dos resultados alcançados e mensurados pela contabilidade”. Portanto, é papel da contabilidade o fornecimento de informações para a determinação do grau de sucesso que uma organização pode alcançar.

Os registros contábeis devem ser claros e consistentes para possibilitarem o cumprimento das exigências legais e o objetivo de garantir as imunidades/isenções tributárias e informações que possibilitem o conhecimento e análise da instituição.

Essa assertiva coloca a contabilidade como o instrumento fornecedor de informações para o sistema de gestão de qualquer que seja a organização que se utilize de recursos escassos para a consecução de seus objetivos e cumprimento de sua missão (ARAÚJO, 2009, p.xvi).

2.2.1 LANÇAMENTOS CONTÁBEIS

As receitas e as despesas das entidades sem fins lucrativos devem ser reconhecidas, mensalmente, respeitando os Princípios de Contabilidade, em especial os Princípios da Oportunidade e da Competência (RODRIGUES, et. al., 2015,p.111).

Segundo Rodrigues, et. al. (2015, p.117), no reconhecimento de receitas e despesas destaca que:

- Enquanto não atendidos os requisitos para reconhecimento no resultado, a contrapartida da subvenção, de contribuição para custeio e investimento, bem como de isenção e incentivo fiscal registrados no ativo, deve ser em conta específica do passivo;
- As despesas com e sem gratuidade devem ser registradas de forma segregada para que possam ser identificadas por tipo de atividade como, por exemplo, educação saúde, assistência social e demais atividades;
- Os benefícios concedidos pela entidade caracterizada como gratuidade será reconhecida de forma segregada, destacando-se as que são utilizadas em prestações de contas com órgãos governamentais;
- A gratuidade fornecida mediante prestação de serviço deverá ser reconhecida pelo valor efetivamente praticado;
- O valor do superávit ou déficit do exercício deve ser registrado na conta Superávit ou Déficit do Exercício enquanto não aprovado pela assembleia dos associados e, após a sua aprovação, deve ser transferido para a conta Patrimônio Social;
- Quando ocorrer trabalho voluntário este deve ser reconhecido pelo valor justo da prestação de serviço como se tivesse ocorrido o desembolso financeiro, inclusive membros integrantes da administração no exercício de sua função.

De acordo com a NBC TG 07 – Subvenções Governamentais, as imunidades tributárias

não se enquadram no conceito de subvenção, não podendo ser registradas no resultado como receita.

2.3 ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS – BALANÇO PATRIMONIAL E DEMONSTRAÇÃO DO RESULTADO DO PERÍODO

A Análise das Demonstrações Contábeis é uma ferramenta contábil utilizada para identificar a situação econômica e financeira de uma entidade por meio de informações contidas em suas demonstrações tendo como principais o Balanço Patrimonial e a Demonstração do Resultado do Período.

Conforme Neto (2010, p.46) “a análise de balanços visa relatar, com base nas informações contábeis fornecidas pelas empresas, a posição econômico-financeira atual, as causas que determinaram a evolução apresentada e as tendências futuras”.

A Análise Horizontal apresenta valores em percentuais de acréscimo ou decréscimo de cada conta contábil ou o conjunto dos exercícios sociais. “A finalidade principal da análise horizontal é apontar o crescimento de itens dos Balanços e Demonstrações de Resultados”. (IUDÍCIBUS, 2017, p.93)

Já a Análise Vertical apresenta valores em percentuais da composição da demonstração contábil e sua evolução, com o objetivo de estabelecer, em percentuais, cada item da demonstração contábil em relação ao total de grupo, ou, na maioria das vezes, pelo total geral, como exemplo, o valor referência no Balanço Patrimonial é o Total do Ativo e o Total do Passivo. Na Demonstração do Resultado do Período a referência é a Receita Líquida. “Este tipo de análise é importante para avaliar a estrutura da composição de itens e sua evolução no tempo”. (IUDÍCIBUS, 2017, p.96).

A ideia desta análise consiste no seguinte: estabelecer um item como base e a partir daí verificar quanto cada um dos demais itens representa em relação àquele escolhido como base. De outra forma: “É a análise da estrutura da demonstração de resultados e do balanço patrimonial, buscando evidenciar as participações dos elementos patrimoniais e de resultados dentro do total”. (PADOVEZE, 2010, p.200)

3 ESTUDO DE CASO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DA INSTITUIÇÃO

A APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anápolis foi fundada em assembleia realizada em 06 de setembro de 1969, na cidade de Anápolis, constituída sob forma de associação civil, dotada de personalidade jurídica de direito privado, de fins não econômicos, de caráter social, é uma entidade de assistência social que presta serviços ou realiza ações sócio assistenciais, de forma gratuita, continuada e planejada, para os usuários e para quem deles necessitar, sem discriminação, bem como habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, e de promoção da sua inclusão à vida comunitária no enfrentamento dos limites existentes para as pessoas com deficiência, de forma articulada ou não com ações educacionais ou de saúde.

A missão da APAE Anápolis é promover e articular ações de defesa e garantia de direitos, prevenção, orientação, habilitação e reabilitação, prestação de serviços, atendimento e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência

e à construção de uma sociedade justa e solidária.

A instituição tem como visão o movimento de pais, amigos e pessoas com deficiência, de excelência e referência no país, na defesa dos direitos e prestação de serviços nas áreas de assistência social, educação e saúde.

A APAE Anápolis desenvolve atividades na área de Assistência Social com ações sócio assistenciais aos usuários e familiares, bem como habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência; na Educação com a escola especial para pessoa com deficiência e inclusão no mercado de trabalho e na área de Saúde com a identificação e intervenção precoce de deficiências através da Triagem Neonatal (Teste do Pezinho, Teste da Orelhinha, Teste do Olhinho) e tratamento de doenças raras.

A instituição possui registros de Utilidade Pública Municipal – Lei nº 245/70; Utilidade Pública Estadual – Decreto-Lei nº 204/70; Registro Conselho Municipal de Assistência Social – 25/2000; Registro Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – 14/1993; Registro Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Registro Conselho Municipal do Idoso – 2016 e o certificado CEBAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, certificação deferida por meio do Proc. nº 71010.002303/2007-71 Protocolo Tempestivo Proc. Nº 71000.003685/2015-89.

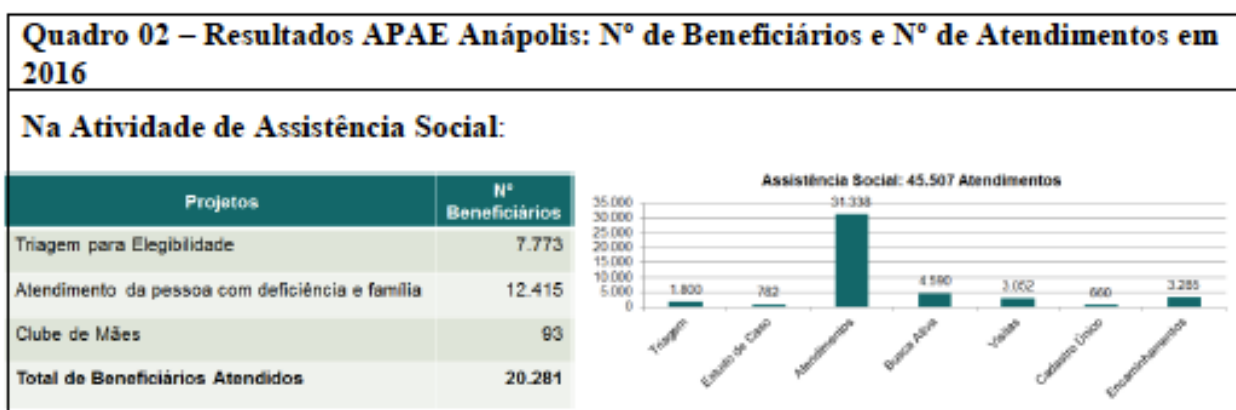
Os recursos da APAE Anápolis são originados por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas, projetos, convênios com o Estado de Goiás e o município de Anápolis. Os recursos cedidos alternam-se entre recursos financeiros, bolsas de estudos ou cessão de funcionários públicos estaduais e municipais.

A APAE Anápolis conta com 565 colaboradores, sendo: 149 empregados (CLT), 06 estagiários remunerados, 83 estagiários não remunerados, 144 voluntários permanentes (incluindo conselhos e diretoria executiva), 70 voluntários eventuais, 92 servidores cedidos pela Secretaria Estadual de Educação e 21 servidores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação.

3.2 ANÁLISE DO RESULTADO DA APAE ANÁPOLIS NO ANO DE 2016

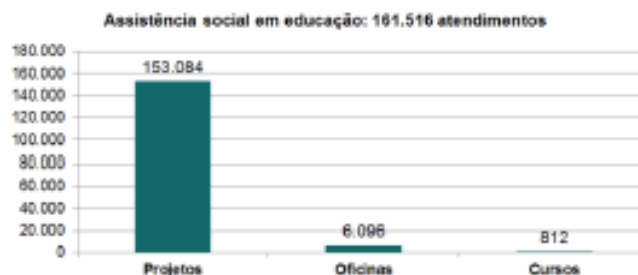
A instituição mantém sua escrituração contábil e fiscal formalizada, registrada em softwares integrados. Sua administração financeira é feita pela Diretoria Executiva. As demonstrações contábeis, após serem aprovadas pelo Conselho Fiscal e Assembleia Geral, são publicadas no site da APAE (www.apaeaps.org.br), pois é uma forma de ser transparente e prestar contas aos associados, colaboradores, pais, alunos e comunidade em geral da boa aplicação dos recursos da entidade.

No ano de 2016, o número de beneficiários atendidos e número de procedimentos realizados por atividade foram:

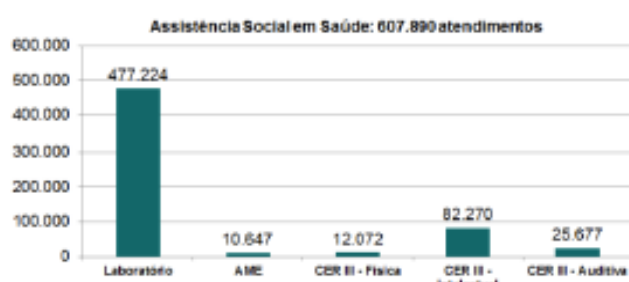


Na Atividade de Assistência Social em Educação:

Projetos	Nº Beneficiários
Educação Especial	624
Formação Inicial para o Trabalho	127
Educação Física	451
Artes	498
Laboratório de Informática	494
Cursos de Extensão/Capacitação	812
Total de Beneficiários Atendidos	3.006

**Na Atividade de Assistência Social em Saúde:**

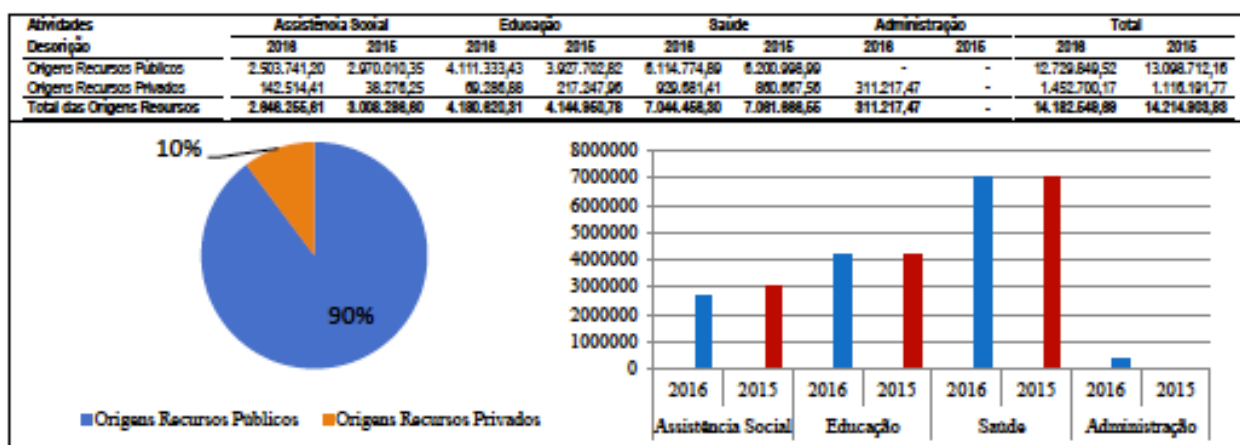
Projetos	Nº Beneficiários
Triagem Neonatal – Teste do Pezinho	71.479
Exames Especializados	17.844
Ambulatório Multidisciplinar Especializado - AME	4.357
Centro Especializado de Reabilitação – CER III	22.035
Total de Beneficiários Atendidos	115.715



Fonte: Elaborado pelo Autor

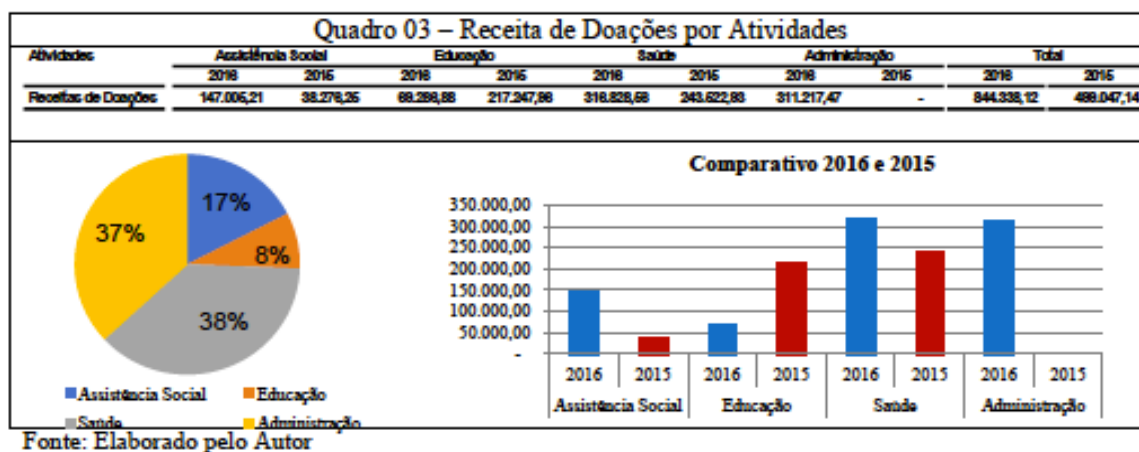
Para o estudo de caso em questão, serão considerados como base: os Princípios e Normas Brasileiras de Contabilidade e as específicas do Terceiro Setor.

3.2.1 Origens de Recursos Públicos x Privados



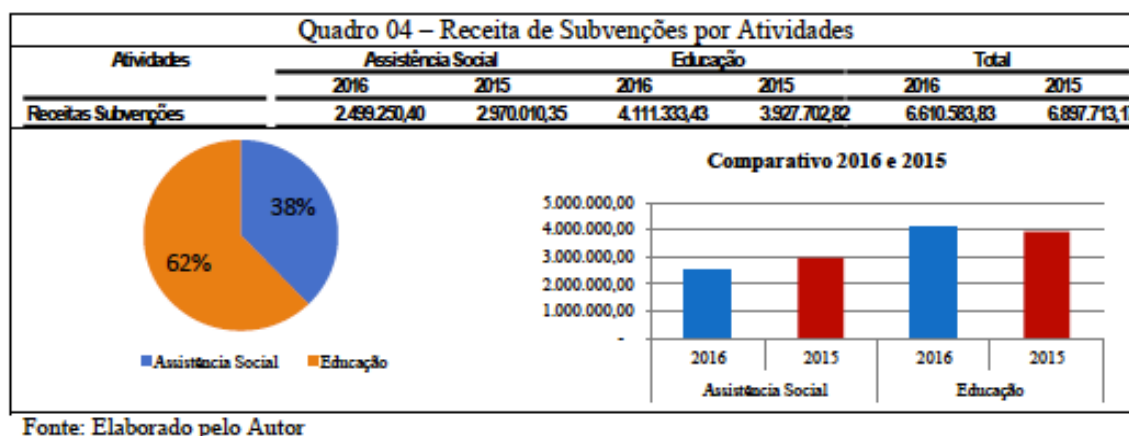
Em 2016, a APAE Anápolis apresentou 90% de suas receitas originadas por recursos públicos e 10% por recursos privados. A relação recursos público x privado teve um acréscimo de 30,44% nos recursos privados comparando com o ano de 2015.

3.2.2 Receita de Doações



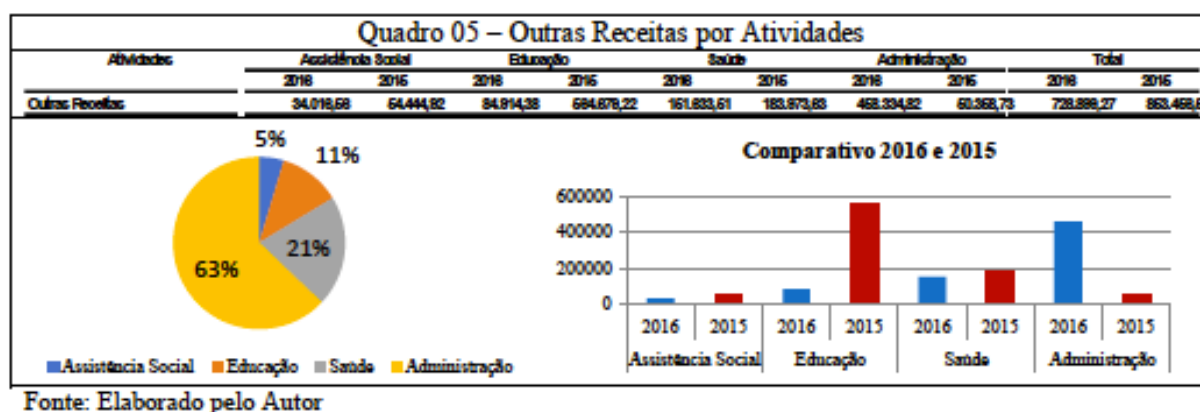
São recursos de doações espontâneas de pessoas físicas ou jurídicas. As doações se concentraram na atividade de Saúde (38%) e Administração (37%). No ano de 2016, houve um aumento de 69,19% em relação ao exercício de 2015, devido à "Captação de Recursos".

3.2.3 Receita de Subvenções



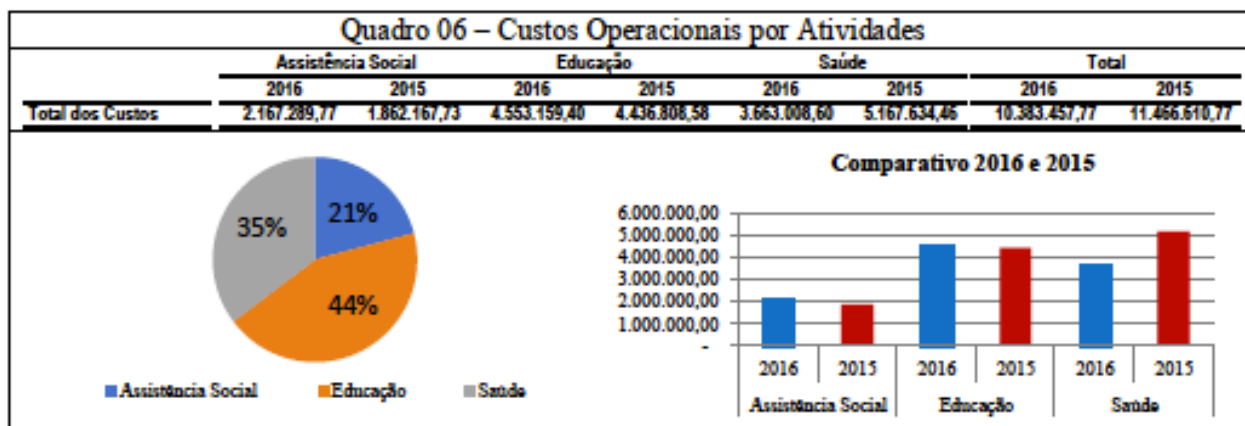
Recursos oriundos do governo formalizado por convênios específicos e, no ano de 2016, incidiram somente nas atividades de Educação (62%) - servidores públicos cedidos para a educação especial e na atividade de Assistência Social (38%) - aplicado na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência. De uma maneira geral, as receitas de subvenções tiveram um decréscimo de 4,16% em relação ao ano de 2015.

3.2.4 Outras Receitas



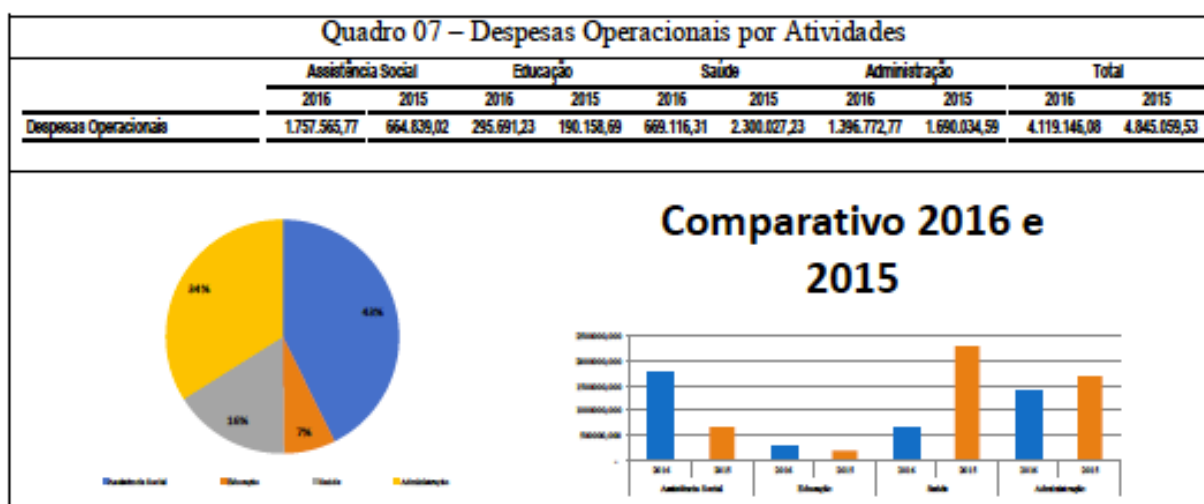
Recursos provenientes à atividade meio da APAE Anápolis e outros recebimentos de recurso que não são considerados como Receita Bruta, tais como: eventos sociais, produtos artesanais, sentenças judiciais, trabalho voluntário, ganho de capital na venda de imobilizado e outros. No ano de 2016 houve uma diminuição de 14,59% em relação ao ano de 2015.

3.2.5 Custos Operacionais



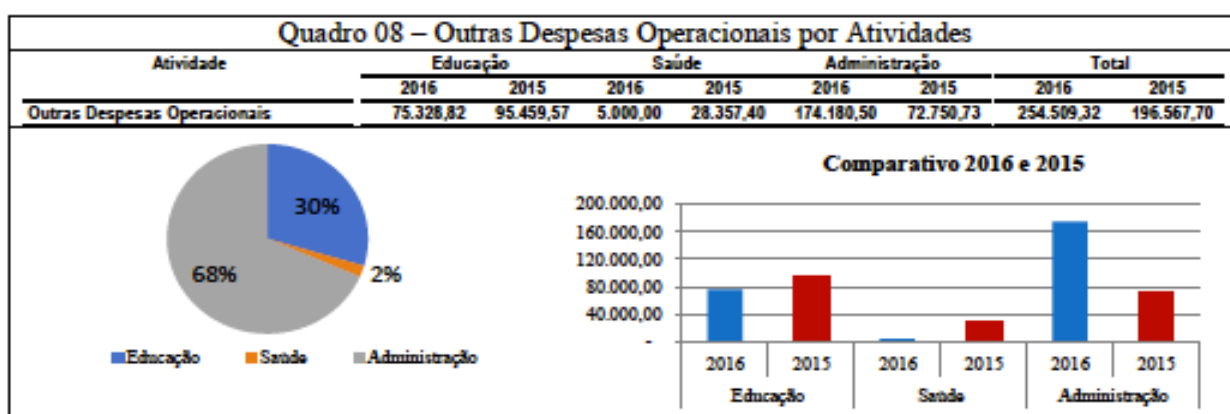
São especificamente relacionados à prestações dos serviços realizadas pela APAE Anápolis. A atividade de saúde reduziu 29,12% dos custos em relação ao ano de 2015. Já as atividades de assistência social e educação tiveram um aumento de 16,38% e 2,62%, respectivamente. De uma maneira geral, em 2016, os custos operacionais foram reduzidos em 9,44%.

3.2.6 Despesas Operacionais



As despesas operacionais estão relacionadas aos salários e encargos da administração, despesas gerais e tributárias. Os gastos da administração geral foram reduzidos em 17,35% e, no montante total em 2016, houve uma redução de 14,98% em relação ao ano de 2015.

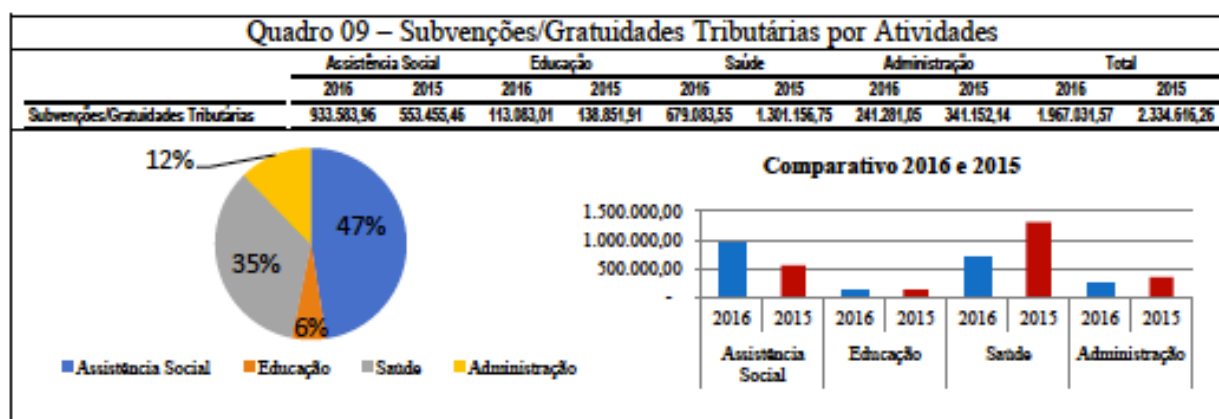
3.2.7 Outras Despesas Operacionais



Fonte: Elaborado pelo Autor

Significam gastos que não são relacionados com a finalidade da APAE Anápolis, ou seja, atividade- meio e tiveram um aumento de 29,47% em relação ao ano de 2015. Tal fato refere-se à perda na venda de imobilizado e aumento nos gastos com captação de recursos.

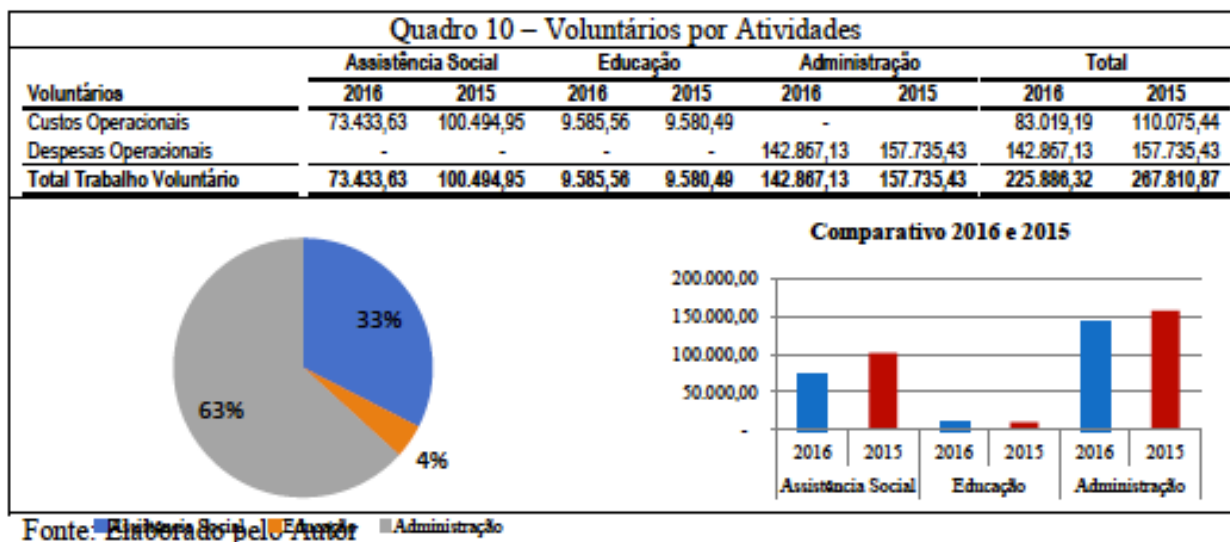
3.2.8 Subvenções/Gratuidades Tributárias



Fonte: Elaborado pelo Autor

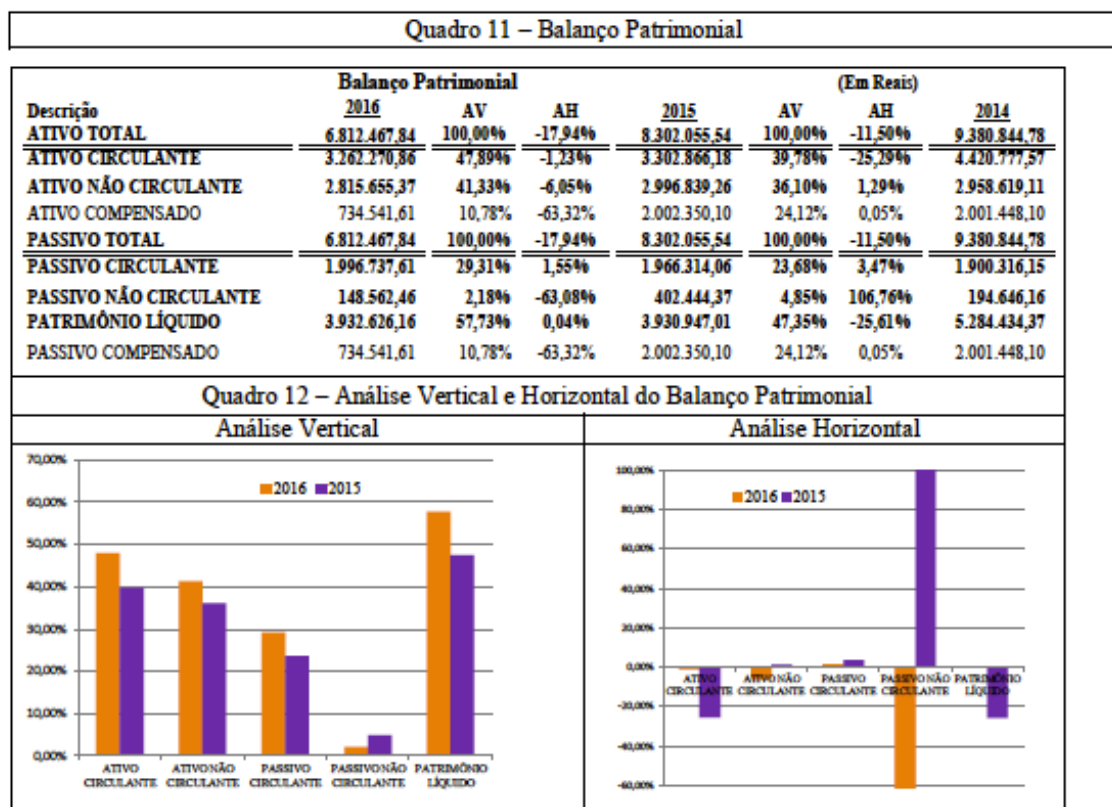
São benefícios que a APAE Anápolis recebeu do governo no ano de 2016, como exemplo a quota do INSS patronal, impostos e taxas municipais, COFINS s/ faturamento e quota de água e energia fornecido pela Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás. A atividade de Assistência Social é a mais beneficiada com as gratuidades tributárias (47%). A redução de 15,74% de 2016 em relação a 2015 é observada pela quota patronal do INSS devido à redução de quadro de funcionários.

3.2.8 Voluntários



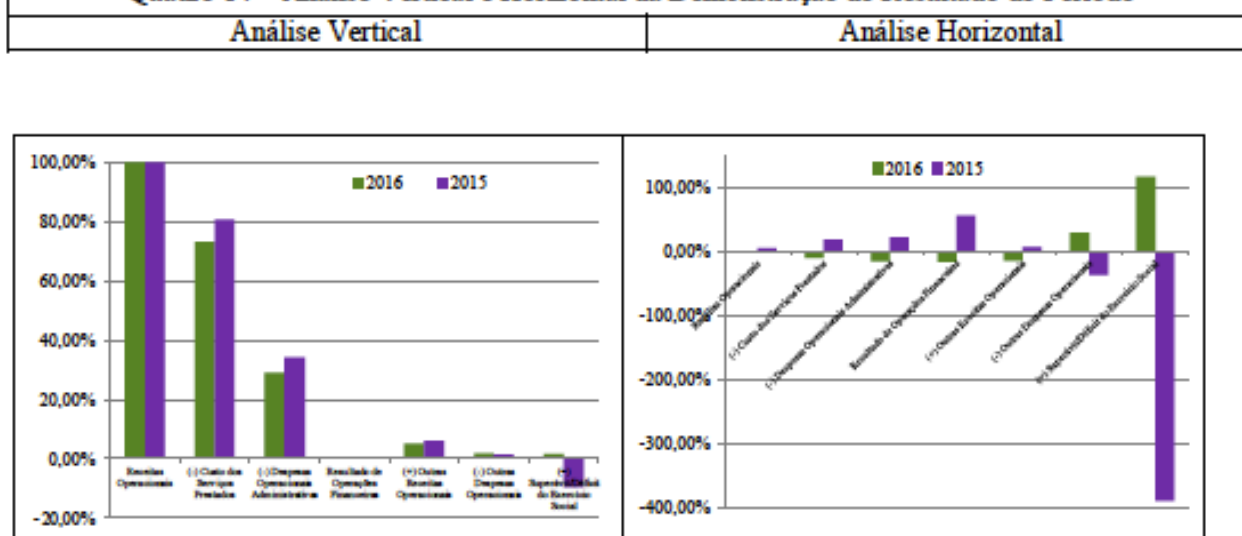
A APAE Anápolis utiliza anualmente de serviços voluntários para atingir seus objetivos através dos projetos desenvolvidos na Escola Maria Montessori, no AME e no CER III. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício. O voluntário assina o Termo de Voluntariado, que é especificado a atividade no qual será desenvolvida, e os coordenadores das unidades controlam os dias e horários trabalhados. No final do exercício, as informações são repassadas ao departamento de contabilidade para registrar o gasto (custo/despesa) como se devido fossem. A concentração maior de voluntários está na Administração com percentual de 63% (Diretoria Executiva e Conselheiros e auxiliares de Contabilidade e Comunicação) e 33% na Assistência Social (profissionais especializados na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência física, intelectual ou auditiva).

3.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONTÁBEIS



Quadro 13 - Demonstração do Resultado do Período							
Demonstração do Resultado do Período				(Em Real:)			
	2016	AV	AH	2015	AV	AH	2014
Receitas Operacionais:	14.182.549,69	100,00%	-0,23%	14.214.903,93	100,00%	4,66%	13.581.537,87
Com Restrição	7.003.061,57	49,38%	-46,80%	13.162.942,20	92,60%	4,23%	12.628.313,09
Sem Restrição	7.179.488,12	50,62%	582,49%	1.051.961,73	7,40%	10,36%	953.224,78
(-) Deduções das Receitas	-	-	-	-	-	-100,00%	(110,00)
(=) Receita Operacional Líquida	14.182.549,69	100,00%	-0,23%	14.214.903,93	100,00%	4,66%	13.581.427,87
(-) Custo dos Serviços Prestados	(10.383.457,77)	73,21%	-9,45%	(11.466.610,77)	80,67%	18,36%	(9.688.072,06)
(=) Resultado Bruto	3.799.091,92	26,79%	38,23%	2.748.293,16	19,33%	-29,41%	3.893.355,81
(-) Despesas Operacionais Administrativas	(4.119.146,08)	29,04%	-14,98%	(4.845.059,52)	34,08%	22,09%	(3.968.504,20)
Resultado de Operações Financeiras	72.343,36	0,51%	-16,26%	86.390,20	0,61%	56,03%	55.368,55
(+) Outras Receitas Operacionais	728.899,27	5,14%	-14,59%	853.456,50	6,00%	6,80%	799.086,73
(-) Outras Despesas Operacionais	(254.509,32)	1,79%	29,48%	(196.567,70)	1,38%	-36,72%	(310.646,32)
(=) Superávit/Deficit do Exercício Social	226.679,15	1,60%	116,75%	(1.353.487,36)	-9,52%	-388,80%	468.660,57

Quadro 14 – Análise Vertical e Horizontal da Demonstração do Resultado do Período



Fonte: Elaborado pelo Autor

O cálculo da Análise Vertical/Horizontal possibilita identificar o percentual que determinada conta contábil representa em relação ao total do balanço patrimonial e da demonstração de resultado, conforme demonstrado nos quadros 11 a 14.

Na análise vertical, conforme Quadro 12, é possível identificar, no Balanço Patrimonial, a real importância de uma conta dentro do grupo de contas na qual está inserida. Na Demonstração do Resultado, o montante de cada componente desta demonstração com as respectivas receitas e despesas, a depender do foco do analista (SILVA, 2014, p.112). Portanto, observou-se crescimento nas contas do Balanço Patrimonial, exceto no Passivo Não Circulante, denotando a redução de dívidas a longo prazo. Os Ativos Circulante e Não Circulante tiveram os percentuais proporcionais e a maior concentração foi apresentada no Ativo Circulante (47,89% dos recursos do total do Ativo) e no Passivo, a centralização maior foi no Patrimônio Líquido (57,73% dos recursos do total do Passivo).

Na análise horizontal, permite descobrir e avaliar a estrutura da composição de itens das demonstrações e a sua evolução no tempo, evidenciando os caminhos até então trilhados pela empresa, servindo para construção de uma série histórica, o que é fundamental para ajudar no estudo de tendências e na construção de cenários (SILVA, 2014, p.112). Entretanto, os Ativos Circulante e Não Circulante e Passivo Não Circulante sofreram redução em relação ao exercício de 2015. Já no Passivo Circulante e o Patrimônio Líquido, somados, apresentaram crescimento em relação ao ano de 2015 de 1,59% e o Passivo Não Circulante mostrou um decréscimo de 63,08%, devido à transferência do Empréstimo de Longo

para o Curto Prazo.

Na análise vertical da DRP, de acordo com o Quadro 14, verificou-se o aumento somente nas Outras Despesas Operacionais e Superávit do Exercício. A Receita Bruta com restrição obteve um percentual praticamente equiparado à Receita Bruta sem restrição e o motivo da redução de 43,22% nas Receitas com restrição foi a transferência das “Receitas SUS”, na atividade de Saúde. O convênio CER III também foi transferido da atividade de Saúde com restrição para a atividade de Assistência Social com restrição, por ser analisado como recurso específico para atendimento de beneficiários na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, que gerou um aumento considerável de 18,42% na Atividade de Assistência Social em relação ao exercício de 2015.

Pela análise horizontal, identifica-se que os custos e despesas operacionais tiveram uma redução de 24,43% em relação ao exercício de 2015, fator este demonstrado no superávit do exercício, no valor de R\$ 226.679,15, que significou 1,6% da Receita Bruta do ano de 2016 e um aumento de 116,75% na conta superávit em relação ao ano de 2015.

As Gratuidades Tributárias da Atividade de Educação sofreram um decréscimo de 18,56% pelo motivo de redução de quadro de servidores municipais cedidos à instituição e a redução na Atividade de Saúde (47,81%) foi devido à transferência para a Atividade de Assistência Social do convênio CER III, exposto anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma análise do Balanço Patrimonial e Demonstração do Resultado de 2016 da APAE Anápolis, com a finalidade de verificar a situação econômica e financeira da instituição e mostrar a importância da análise contábil para fornecer informações técnicas relevantes para auxiliar os gestores nas tomadas de decisões.

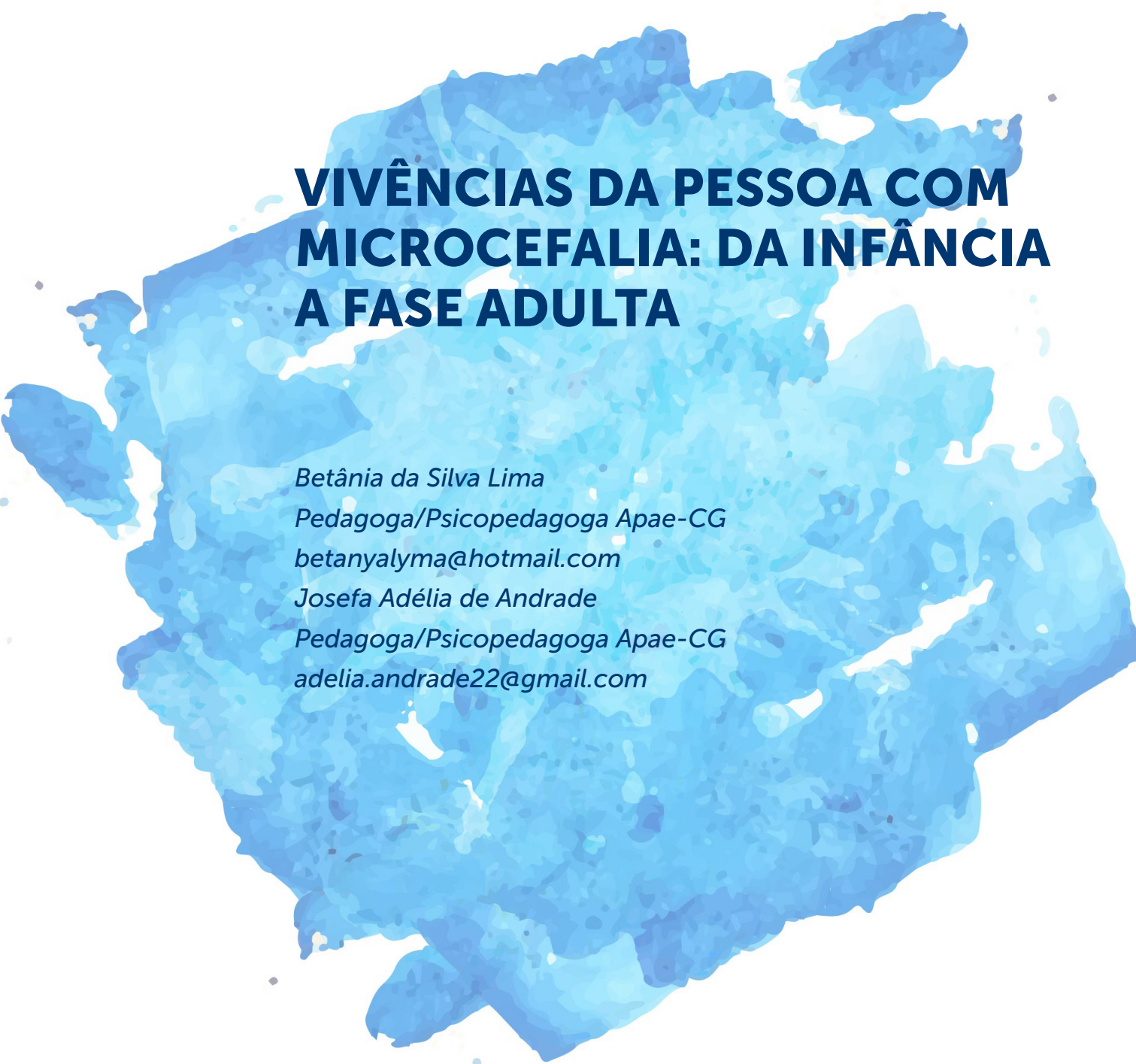
Neste aspecto, com a realização deste estudo, foi possível constatar, por meio da análise das demonstrações contábeis, que a APAE Anápolis apresentou uma evolução quanto à liquidez, mostrando boa capacidade de saldar suas obrigações em curto prazo. A instituição mostrou bastante planejada, pois seu desempenho está melhorando a cada exercício social.

Foi possível observar também, que a APAE Anápolis está se recuperando e ao verificar a conta Déficit do Exercício que existia saldo no exercício de 2015, já se encontra zerado no exercício de 2016.

Conclui-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois não houve impedimentos na realização do estudo e o resultado da análise pode ser utilizado pelos gestores. A análise pode ser utilizada não somente como ferramenta para tomada de decisão, mas também como forma de acompanhamento do crescimento da entidade, detectando pontos fracos e trabalhando-os com o intuito de evitar que os mesmos interfiram na atividade fim e continuação da mesma e que a contabilidade deve ser vista como um sistema informacional dentro da instituição que gera informações oportunas e conhecimento que auxiliam no processo de tomada de decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Osório Cavalcante. Contabilidade para Organizações do Terceiro Setor. 1 ed, 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- CFC. ITG 2002 (R1) Entidade Sem Finalidade de Lucros <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/ITG2002\(R1\).pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/ITG2002(R1).pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- CFC. NBC TG 07 (R1) Subvenção e Assistência Governamentais <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG07\(R1\).pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG07(R1).pdf)> Acesso em: 08 jul. 2017.
- CFC. NBC TG 1000 (R1) Contabilidade Para Pequenas e Médias Empresas <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG1000\(R1\).pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG1000(R1).pdf)> Acesso em: 08 jul. 2017.
- CRCRS. Terceiro Setor: Guia de Orientação para o Profissional da Contabilidade. Rio Grande do Sul: CRC, 2016.
- FRANÇA, José Antônio de, ANDRADE, Álvaro Pereira de. et al. Manual de Procedimentos para o Terceiro Setor: Aspectos de Gestão e de Contabilidade para Entidades de Interesse Social. Brasília: CFC: FBC: Profis, 2015.
- HENDRIKSEN, Eldon. S, VAN BREDA, Michael F. Teoria da Contabilidade. São Paulo: Atlas, 1999.
- HUSDON, Mike. Administrando Organizações do Terceiro Setor – O Desafio de Administrar Sem Receita. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1999.
- IUDÍCIBUS, Sérgio de. Análise de balanços. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- NAKAGAWA, Masayuki. Introdução à Controladoria: Conceitos, Sistemas, Implementação. São Paulo: Atlas, 1998.
- NETO, Alexandre Assaf. Estrutura e análise de balanços: Um Enfoque Econômico-Financeiro. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- OLAK, Paulo Arnaldo, NASCIMENTO, Diogo Toledo do. Contabilidade por Fundos Aplicada às Entidades Sem Fins Lucrativos. In: VII Congresso Brasileiro de Custos. Recife: ABC, 2000.
- OLAK, Paulo Arnaldo, NASCIMENTO, Diogo Toledo do. Contabilidade para Entidades Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor). 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PADOVEZE, Clóvis Luís. Contabilidade Gerencial: um enfoque em sistema de informação contábil. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- RODRIGUES, Aldenir Ortiz; BUSCH, Cleber Marcelo; GARCIA, Edino Ribeiro; TODA, Willian Haruo. Contabilidade do 3º Setor. 4 ed. São Paulo: IOB, 2015.
- SILVA, Alexandre Alcântara da. Estrutura, análise e interpretação das demonstrações contábeis. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2014.



VIVÊNCIAS DA PESSOA COM MICROCEFALIA: DA INFÂNCIA A FASE ADULTA

Betânia da Silva Lima

Pedagoga/Psicopedagoga Apae-CG

betanyalyma@hotmail.com

Josefa Adélia de Andrade

Pedagoga/Psicopedagoga Apae-CG

adelia.andrade22@gmail.com

Nos últimos anos, com a incidência de casos de crianças nascidas com Microcefalia, há uma grande inquietação dos pesquisadores em estudar tanto as causas da doença, suas sequelas, quanto a vida e o desenvolvimento dos indivíduos que nasceram com a mesma. Estudar o desenvolvimento desses indivíduos ao longo da vida é de suma importância para que se conheça a doença e desconstrua alguns preconceitos e mitos construídos pela sociedade sem embasamento científico. Logo, o presente estudo analisa o caso de uma aluna que tem a Microcefalia, levando em consideração os princípios éticos da pesquisa, revelando só o que foi permitido pela responsável (mãe). O estudo também analisa as contribuições teóricas/metodológicas ministradas por profissionais da área da saúde e educação que através de relevantes serviços favorecem o desenvolvimento da aluna desde a infância à vida adulta, esta diagnosticada com microcefalia após o nascimento por causas não identificadas. Com isso objetivamos relatar os avanços no desenvolvimento dos aspectos cognitivos de aprendizagem da aluna, mostrando seus avanços da infância a vida adulta, trazendo discursões acerca de seu desenvolvimento socioeducacional. Nesta perspectiva destacamos as atividades desenvolvidas que venham beneficiar o sujeito do estudo por meio de ações pedagógicas visando enfatizar quais procedimentos favorecem a interação social e educativa desta aluna. Sabendo que a Microcefalia não tem cura, porém existem tratamentos que auxiliam no desenvolvimento da pessoa de acordo com as sequelas que variam de sujeito para sujeito, segundo Beltrame (2015) isso é confirmado depois do primeiro ano de vida e irá depender muito do quanto o cérebro conseguir se desenvolver e que partes do cérebro estão mais comprometidos. Nos relatos da mãe da aluna, ela destaca que foi orientada pelo neurologista para manter a filha sempre em atividades que promovessem estímulos cerebrais, tais ações poderiam vir a possibilitar em resultados positivos para o desenvolvimento dela. Estes estímulos seriam falar, brincar, andar, ou seja, estar sempre interagindo com a criança. Para isso buscou todos os meios possíveis para seu desenvolvimento como atendimentos com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, escolas regulares, atendimentos em instituições especializadas CACE e ICAI, até então chegar na APAE. Tais atendimentos contribuíram e contribuem para independência e autonomia da aluna que realiza várias atividades como cuidar de sua higiene pessoal, faz pequenas compras, dar recados, faz o trajeto diariamente de ônibus coletivo (casa escola), toma decisões, realiza atividades solicitadas pela professora, interage bem com os colegas, já participou de competições esportivas (arremesso de peso, corrida e caminhada) os quais lhes trouxeram dezenas de medalhas, participou de grupos de dança e coral e prepara pequenas refeições. Enquanto Bossa (2000), afirma que os sujeitos nascem com tendências natas para a aprendizagem que lhes garante a sobrevivência ao sugar, andar, falar entre outras habilidades. A autora aborda a curiosidade como fonte de construção das hipóteses e do conhecimento de forma espontânea, logo frisamos a existência da possibilidade de que os sujeitos com Microcefalia consigam superar suas limitações através de vários fatores como de compensação biológicos, e a ajuda e mediação de sujeitos da cultura. Entrevistamos a mãe da aluna, que relatou suas experiências, dificuldades, conquistas, desafios e superação. Além das experiências vividas em outros âmbitos ela também realiza atividades diversificadas em sala de aula enfatizando a articulatória, no preparo de diversas receitas. Nestas atividades observamos o desenvolver de suas habilidades nos diversos contextos, percebendo avanços intelectuais e sociais. Ela hoje,, com 39 anos desenvolve atividades voltadas para articulatória especificadamente

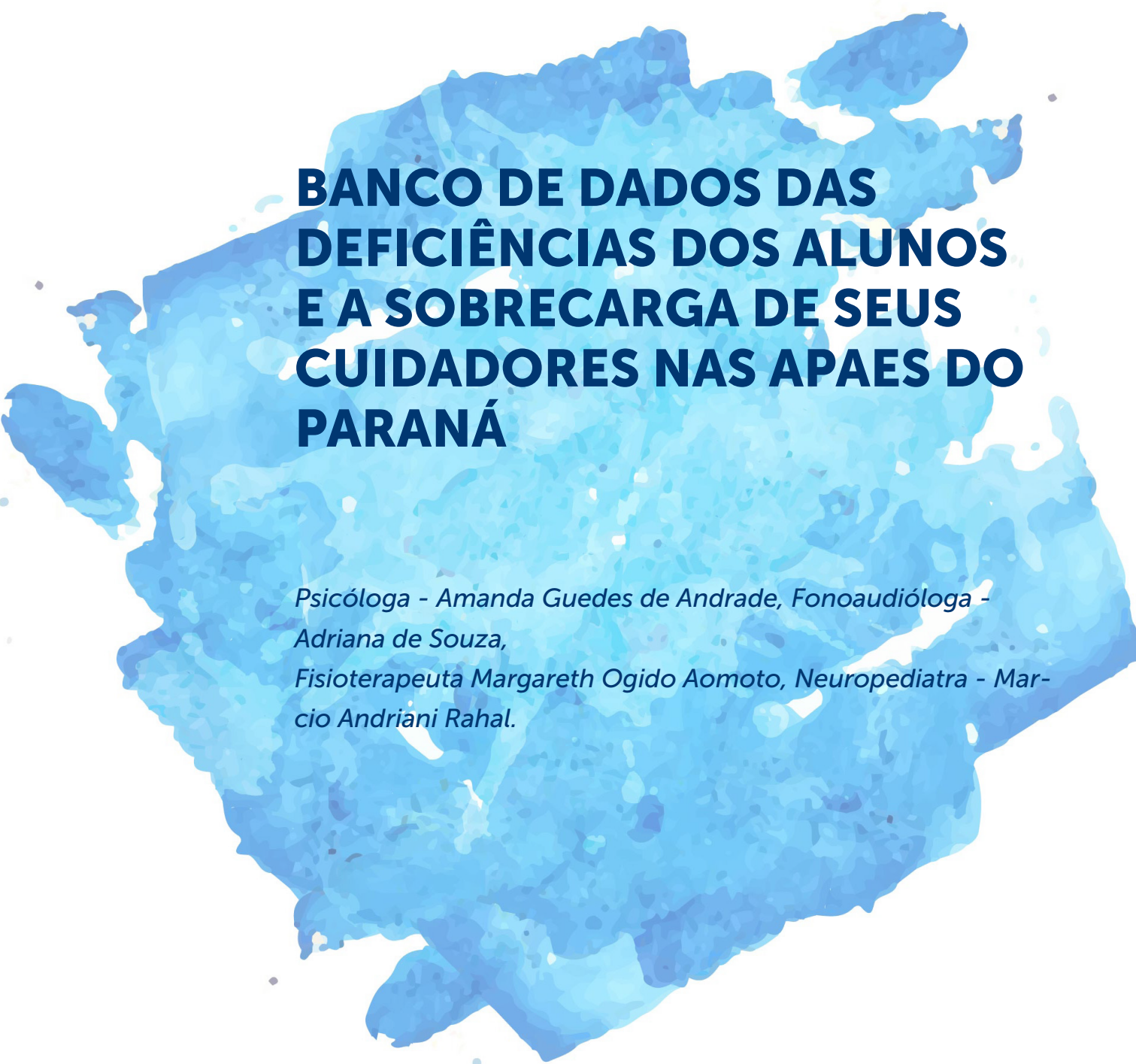
no preparo de receitas diversas. Desenvolvendo habilidades básicas e interpessoais, com autonomia no que faz, superando limitações diárias. Podemos concluir, que o professor, a família e os demais profissionais como fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos, são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e a sociabilidade da pessoa com Microcefalia, pois com apoio, determinação e vontade temos condições de transformar a limitação em potencial de adaptação ao meio.

Palavras Chave: Microcefalia, Autonomia.

Referências

BOSSA, Nádia. A. Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como trata-las? Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000

BELTRAME, Beatriz. Entenda o que é Microcefalia e quais as consequências para o bebê. 2015. Disponível em:< <https://www.tuasaude.com/microcefalia>> acesso em:17/05/2017 as 20:41



BANCO DE DADOS DAS DEFICIÊNCIAS DOS ALUNOS E A SOBRECARGA DE SEUS CUIDADORES NAS APAES DO PARANÁ

*Psicóloga - Amanda Guedes de Andrade, Fonoaudióloga -
Adriana de Souza,
Fisioterapeuta Margareth Ogido Aomoto, Neuropediatra - Mar-
cio Andriani Rahal.*

Introdução

Para iniciar o projeto (Banco de dados das deficiências) identifica-se que a APAE é o núcleo chave para relacionar a teoria com a prática do dia a dia, surge então a necessidade de criar um banco de dados, para visualizar facilmente o público atendido, e facilitar assim o processo de dar significado ao trabalho realizado.

Após identificar o público surgiu a problemática de como o cuidado interfere na vida de quem o exerce, a partir disso foi elaborado outro projeto executado pela equipe Multiprofissional da APAE de Califórnia, que teve início de uma demanda da Federação das APAEs identificada pelo coordenador de saúde Neuropediatra Dr. Marcio Andriani Rahal nos trabalhos da Dr Erika Pereira Machado no 25º Congresso Nacional das Apaes.

Objetivo

Quantificar através do Banco de dados qual a incidência de cada deficiência; Facilitar a visualização do público atendido pelas APAEs do Paraná; Identificar qual a prevalência das sobrecargas nos cuidadores e analisar os dados obtidos.

Metodologia

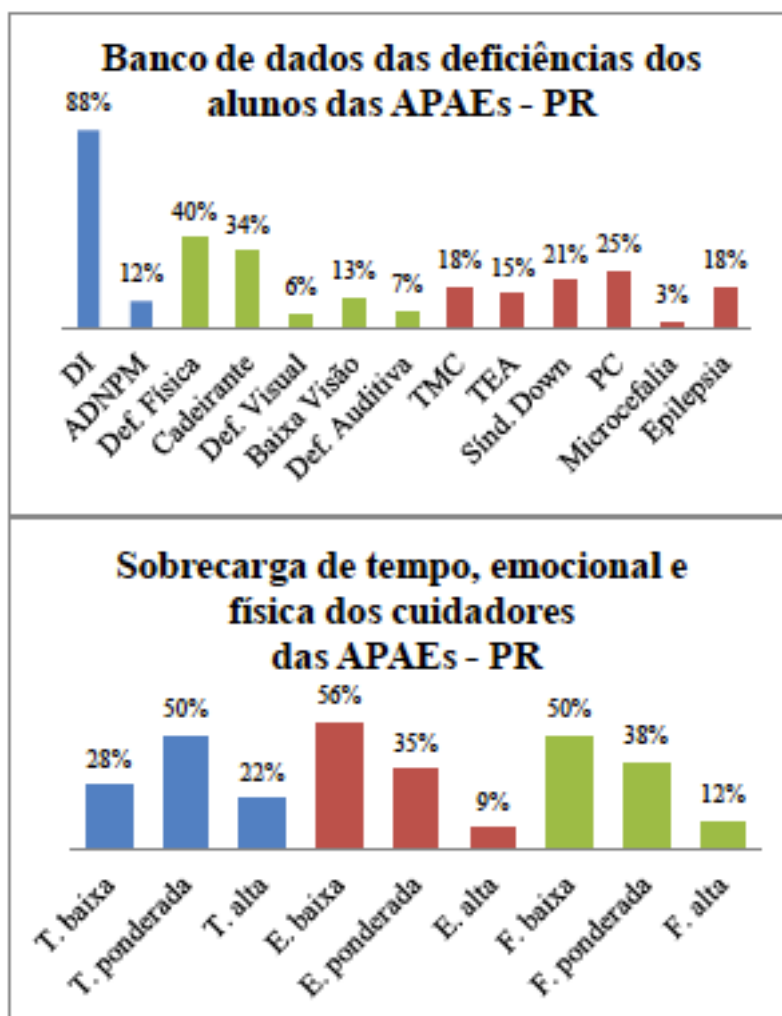
Foram elaborados pela equipe multiprofissional da APAE de Califórnia uma tabela do banco de dados das deficiências e um questionário a ser aplicado nos cuidadores dos alunos. Esses materiais foram disponibilizados aos coordenadores responsáveis pelas macro regionais. Com os resultados em mãos foram feitas as análises e discussões dos dados.

Análise e discussão

Dentre as 330 APAEs do Paraná 68% aderiram ao trabalho proposto pela Federação. Através dos dados obtidos do Banco de dados das deficiências nas 224 APAEs do Paraná que realizaram a pesquisa é possível notar que dentre os 19.750 alunos e os 17.809 cuidadores entrevistados:

88% dos alunos matriculados têm idade acima de 6 anos (possuem o diagnóstico de Deficiência Intelectual) e 12% apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor com idade abaixo de 6 anos; 40% têm deficiência física, o que nos mostra a incidência dos prejuízos cognitivos (deficiência intelectual) em quem apresenta a deficiência física e a baixa taxa nas demais deficiências;

50% dos cuidadores detém uma sobrecarga de tempo ponderada pois não têm com quem intercalar o cuidado; 56% apresentam uma sobrecarga emocional baixa, no início do cuidado a mudança de rotina causam instabilidade emocional, porém com o passar do tempo de cuidado, a adaptação faz com que os cuidadores se relacionem melhor com suas emoções; 50% dos cuidadores têm uma sobrecarga física baixa sendo que os alunos conseguem realizar algumas atividades sem a necessidade de ajuda.



Considerações finais

Conhecendo o público alvo das APAEs e os fatores que estão relacionados com as sobrecargas dos cuidadores, torna-se relevante desenvolver projetos que abranjam essas necessidades, além de um espaço de ações que visem a escuta, apoio e direcionamento a esses alunos e cuidadores com o propósito de possibilitar uma qualidade de vida adequada.

Referências

- Machado, E.P; "Perfil de ansiedade e depressão em cuidadores de indivíduos portadores de necessidades especiais atendidos na clínica escola de fisioterapia da universidade Rio Verde"(2006)

**MÉTODO DE TRABALHO
MULTIDISCIPLINAR EM
COMBATE AO RACISMO
NA ESCOLA ESPECIAL
– A BELEZA, RIQUEZA E
RESISTENCIA DOS POVOS
AFRICANOS, AFRO-
BRASILEIROS E INDIGENAS
EM 2017**

PLANO DE AÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino: Escola Nilse Terezinha Brandalise Romel Município: Tibagi NRE: Ponta Grossa

Coordenadora/or da Equipe Multidisciplinar: Rycarla do Rocio Rodrigues dos Santos

Componentes da Equipe Multidisciplinar: Eliane de Fátima Ribeiro, Joceli Terezinha Velardes Jimenez, Jacson Felipe Martins de Lima, Josiane Martins Ferreira, Maira Aparecida Ribeiro Taques, Silvana Aparecida Pereira dos Santos.

2. JUSTIFICATIVA

A Escola Nilse Terezinha Brandalise Romel – educação infantil, ensino fundamental e EJA, na modalidade de educação especial, atende alunos com deficiência intelectual, deficiência mental, com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência motora, deficiência visual e auditiva. Por ser a única escola especial no município, atende alunos do interior e da cidade. As ações que contemplam as demandas contemporâneas sobre diversidade, igualdade racial e respeito ao próximo serão desenvolvidas durante o ano letivo de 2017.

3. OBJETIVO GERAL

Desenvolver ações que efetivem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08.

4. PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

Ações Práticas didático-pedagógicas para efetivar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas disciplinas curriculares.

Procura-se desenvolver as estratégias no dia a dia incentivando o respeito com o próximo, bem como o respeito às diferenças. As práticas didáticas pedagógicas são descritas nos PTD, na proposta curricular da escola, contemplando o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Ação Mobilizadora de Reconhecimento e Valorização Afro-Brasileira, Quilombola e Indígena.

Ação Mobilizadora: Reconhecimento e Valorização Afro-Brasileira, Quilombola e Indígena.

- Construir identidades raciais e de gênero positivas;
- Refletir sobre as diferenças sociais e culturais;
- Estimular o respeito às diferenças;
- Trabalhar a questão da diversidade diariamente em sala de aula.

Ação de incentivo à autodeclaração.

- Confecção de turbantes

Ações para a Promoção de Igualdade Racial garantindo a participação e atuação multiplicadora dos Agentes Educacionais e Estudantes integrantes da EM.

Ações para a Promoção de Igualdade Racial garantindo a participação de todos os segmentos representados na EM.

- Educação de Jovens e Adultos: Oficina temática – Contação de histórias – Os Baobás
- Ensino fundamental: Leitura : do livro O Coração do Baobás de Heloisa Pires Lima .
- Pré-escola: Brincadeiras africanas .

Com exposição dos desenhos , pinturas e colagens no painel informativo.

Realização do seminário na Semana da Consciência Negra.

A árvore do Baobá e a caixa de tesouro - um diálogo sobre a promoção de igualdade racial

Ações pedagógicas o assessoramento e monitoramento das EM das instituições de ensino.

Trabalhos multidisciplinares com as escolas da rede municipal e estadual de ensino em toda a cidade de Tibagi.

5. CRONOGRAMA

Ação	Objetivo	Data/Período	Responsáveis
Contação de histórias- Os baobás	Reconhecer a diferença cultural dos povos africanos	Agosto/setembro/ outubro	Joceli Jimenez, Maria Adriana Mercer
Leitura do livro -O coração dos baobás – Filme a lenda do Baobá e a hiena	Valorizar a cultura africana	Agosto/setembro/ Outubro	Eliane de Fátima Ribeiro
Brincadeiras africanas	Trabalhar a musicalização e apresentar diversas brincadeiras africanas	Agosto/setembro	Tuany, Jennifer, Hilda, Adriana
Confecção de painel informativo/Seminário	Construir identidades raciais e de gênero positivas	Setembro/outubro novembro	Equipe Multidisciplinar

6. AVALIAÇÃO

Será observado se:

- os participantes interagem com o grupo;
- apropriaram de alguns conceitos trabalhados; (diversidade, igualdade, gênero)
- houve compreensão dos temas abordados; (Cultura, Diferenças, etc)
- participaram na confecção de materiais; (Na apresentação dos trabalhos de sala de aula)

7. REFERÊNCIAS

Portal.mec.gov.br/documents/orientações_etnicoraciais.pdf

LIMA, Heloisa Pires. O coração do Baobás. Editora Amarilys. São Paulo.

www.youtube.com/watch

<https://www.geledes.org.br/consciencia-negra-por-que-pra-que-e-de-comer/>

<https://www.geledes.org.br/brincadeiras-africanas/>



HIALINOSE SISTÊMICA INFANTIL: UM RELATO DE CASO NO ESPÍRITO SANTO - BRASIL

*Maely Pedrosa Pimentel⁶¹,
Nara Carneiro Euclides⁶²,
Thais Costa Jesus⁶³*

61Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria Neurológica e Neonatologia, Apae de Vitória – ES maelypedrosa@gmail.com

62Psicóloga especialista em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva, Apae de Vitória – ES, naraceuclides@gmail.com

*63Psicóloga especialista em Neuropsicologia, Apae de Vitória – ES
thapsi@gmail.com*

Palavras-chaves: Hialinose Sistêmica Infantil, Estudo de Caso

INTRODUÇÃO

A Hialinose Sistêmica Infantil (HSI) geralmente apresenta-se ao nascimento ou na infância com dor intensa ao movimento e choro excessivo. É uma desordem hereditária rara de caráter autossômico recessivo, caracterizada por deposição generalizada de material hialino. As manifestações clínicas incluem contrações articulares dolorosas, com grave prejuízo motor, hipertrofia gengival, nódulos subcutâneos e perianais, além de aumento da suscetibilidade a infecções, e várias manifestações dermatológicas. A primeira descrição da doença foi realizada em 1978 por Nezelof e embora a HSI seja pan-étnica, muitos casos são provenientes do Oriente Médio, logo supõe-se que essa prevalência possa ser atribuída a uma maior taxa de relações consanguíneas nesta população (Le Lindvall et al, 2008).

OBJETIVO

Apresentar o caso de uma criança, 2 anos e 4 meses, sexo masculino, brasileiro, diagnosticado com HSI aos 2 anos e em acompanhamento nos serviços de Fisioterapia e Psicologia APAE de Vitória - ES.

METODOLOGIA

Foi realizada revisão bibliográfica e análise de prontuário dos exames já realizados assim como avaliação do desenvolvimento e acompanhamento clínico nos respectivos setores para o relato do caso.

DISCUSSÃO

A criança iniciou o acompanhamento na instituição aos 4 meses em triagem multidisciplinar, encaminhada com diagnóstico de Artrogripose Congênita. Verifica-se na literatura (Al-Mayouf et al, 2005) que outras doenças comumente são diagnosticadas de forma errônea em casos de HSI, mas esta diferencia-se, principalmente, pela presença de nódulos subcutâneos e devido às contraturas articulares serem severas. Dentre as características descritas na literatura, estão presentes neste caso: contraturas articulares dolorosas, que resultaram em um posicionamento das extremidades inferiores com flexão de joelho e abdução, rotação externa e flexão de quadril; achados cutâneos comuns de HSI, como pápulas peroladas localizadas no pescoço; hiperplasia gengival; anormalidades ósseas identificadas na coluna, além de redução da densidade óssea; diarreia; rigidez; e edema articular no cotovelo atualmente em remissão.

Os marcos de desenvolvimento social e de linguagem encontram-se ligeiramente abaixo do esperado à idade, eo desenvolvimento cognitivo pode estar compatível com a idade cronológica (El-Kamah et al, 2010; Koonuru, Venugopal, 2015; Shieh, Hoyme, Arbour, 2008). Nos atendimentos, a criança tem demonstrado gradualmente maior aceitação da aproximação das pessoas reduzindo o choro, segura e explora brinquedos e apresenta compreensão de comandos verbais simples, respondendo afirmativa ou negativamente

com movimentada cabeça. Consegue pequena movimentação ativa de MMSS e MMII e se desloca arrastando em supino.

As contraturas são tipicamente progressivas e o tratamento fisioterápico deve ser cuidadoso devido à dor, por isso são realizadas intervenção em solo privilegiando movimentos ativos.

CONCLUSÃO

A HSI é uma condição ainda pouco compreendida, mas o diagnóstico correto da doença com base em achados clínicos e estudos genéticos é importante para o aconselhamento familiar devido ao padrão de transmissão genético e também para estabelecimento de estratégias de enfrentamento do paciente e da família.

Neste caso, a conduta combinada dos atendimentos psicológicos e fisioterapêuticos, as estimulações mais ativas evitando os manejos passivos e a participação da família como mediadora conduziram a melhores resultados no que tange aos avanços motores e afetivos após o diagnóstico.

REFERÊNCIAS

- 1) LE LINDVALL, T. et al. Infantile systemic yalinosis: case report and review of the literature. *Jam Acad Dermatol*, v. 58, p. 303–307, 2008.
- 2) EL-KAMAH, G. et al. Spectrum of mutations in the ANTXR2 (CMG2) gene in infantile systemic hyalinoses and Juvenile hyaline fibromatosis. *British Journal of Dermatology*, v. 163, n.1 p. 213-215, 2010.
- 3) KOONURU, M. K.; VENUGOPAL, S. P. Infantile systemic hyalinoses in identical twins. *Intractable& Rare Diseases Research*, v. 4, n. 4, p.210-213, 2015.
- 4) AL-MAYOUF, S. M. et al. Infantile systemic yalinoses: a fatal disorder commonly diagnosed among Arabs. *Clin. Exp. Rheumatol*, v. 2, n. 3, p. 717-720, 2005.
- 5) SHIEH, J.T.C.; HOYME, H.E.; ARBOUR, L.T. Hyalinoses, Inherited Systemic. In: Pagon R.A, Adam M. P, Ardinger H. H, et al., editors. *GeneReviews®*. Seattle (WA): University of Washington, Seattle; 2008.



SÍNDROME DE RUBINSTEIN-TAYBI: UM RELATO DE CASO

Maely Pedrosa Pimentel

Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria Neurológica e Neonatologia / ApaeVitória-ES / maelypderosa@gmail.com

Thais Costa Jesus

Psicóloga especialista em Neuropsicologia / ApaeVitória-ES / thapsi@gmail.com

Nara Carneiro Euclides

Psicóloga especialista em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva / ApaeVitória-ES / naraceuclides@gmail.com

Palavras-chaves: síndrome de Rubinstein-Taybi, estudo de caso

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Rubinstein-Taybi (SRT) foi descrita pela primeira vez por Michael no ano de 1957 em uma literatura francesa (PARK, 2014), porém homenageou Jack Herbert Rubinstein e Hooshang Taybi, que em 1963 identificaram um grupo de crianças (Stalin, Varma & Jayabthi, 2006). A SRT é uma síndrome de anomalia congênita múltipla rara, que afeta homens e mulheres igualmente, com uma prevalência de nascimento de 1:100.000 a 1:125.000 (Das et al. 2013; Park et al, 2014; Spena, Gervasini & Milani, 2015; Stalin, Varma & Jayabthi, 2006). Relatos indicam uma doença autossômica dominante, com envolvimento de dois genes: CREBBP, localizado no cromossomo 16p13.3, que codifica a proteína CREBbinding (CBP) e EP300, que mapeia para 22q13.2 e codifica a proteína associada E1A p300 (Lee et al, 2016; Park et al, 2014; Olyaei et al, 2017). A SRT é um transtorno multissistêmico, caracterizado principalmente por três categorias de manifestações: Dismorfismos craniofaciais; malformações esqueléticas; e atraso de crescimento e desenvolvimento psicomotor. Além disso, várias malformações importantes que afetam o sistema ocular, coração, rim e genitália podem ser identificadas (Spena, Gervasini & Milani, 2015; Stalin, Varma & Jayabthi, 2006).

OBJETIVO

Apresentar o caso de uma criança, 1 ano e 9 meses, sexo masculino, brasileiro, diagnosticado com SRT aos 9 meses de idade e em acompanhamento nos serviços de Fisioterapia e Psicologia na APAE de Vitória - ES.

METODOLOGIA

Foi realizada revisão bibliográfica e análise de prontuário, dos exames já realizados assim como avaliação do desenvolvimento e acompanhamento clínico nos respectivos setores para o relato do caso.

DISCUSSÃO

A criança iniciou o acompanhamento na instituição aos 7 meses de idade em triagem multidisciplinar, encaminhada com diagnóstico de Microcefalia e Malformação Congênita. O diagnóstico clínico da SRT frequentemente é feito ao nascimento ou no início da infância (Spena, Gervasini & Milani, 2015), embora não existam critérios bem estabelecidos por tratar-se de quadro sindrômico e raro, para o diagnóstico de SRT utiliza-se recursos clínicos sendo os principais: história e exame físico (cabeça e pescoço, inspeção dentária, exame de pele para queloides, radiografia de mãos, altura e gráfico de crescimento). Após diagnóstico clínico é importante a análise cromossômica (Hennekam, 2006; Park et al, 2014). Dentre as características encontradas na literatura, no caso descrito estão presentes: Microcefalia, pinçamento bitemporal, face alongada, assimetria ocular, glaucoma no olho esquerdo, hipertelorismo, epicanto, palato muito estreito e alto, retrognatia, polegar

baixo implantado e desviado lateralmente, criptorquidia bilateral, sobreposição do segundo e terceiro pododáctilos e afastamento do quinto pododáctilo. Atualmente há diversos esforços na tentativa de desenvolver abordagens terapêuticas visando melhorar os sintomas da SRT, entre essas: fisioterapia, fonoaudiologia, ortopedia, oftalmologia, cardiologia e ortodontia (Lee et al 2016; Spena, Gervasini & Milani, 2015). Este caso, hoje com 1 ano e 9 meses, tem demonstrado boa evolução do quadro motor: rola para ambos os lados, faz transferência para sentado, ajoelhado e ortostase sem auxílio, está iniciando marcha independente.

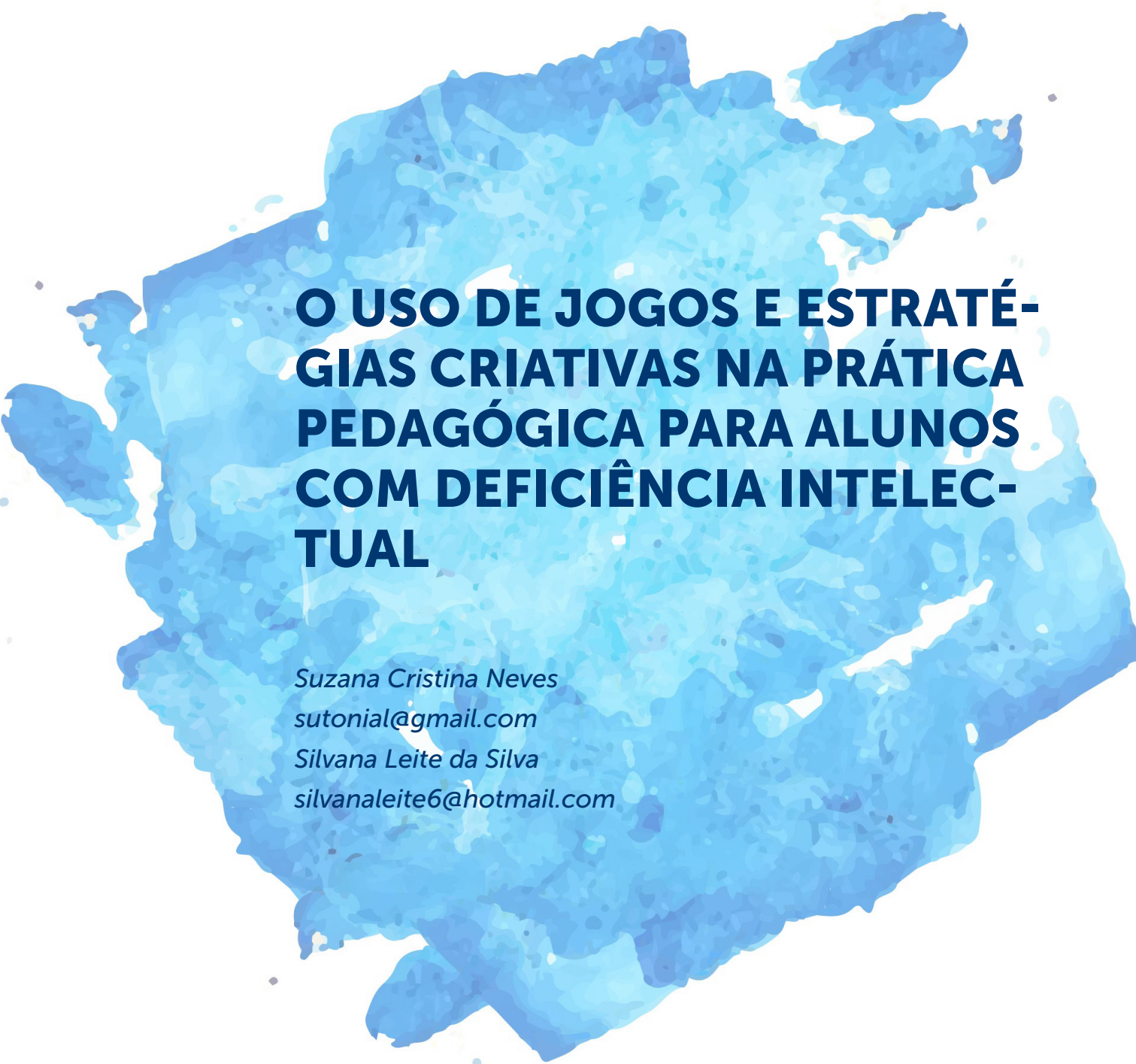
CONCLUSÃO

A SRT é uma condição ainda em estudo, mas o diagnóstico correto da doença com base em achados clínicos e avaliações genéticas é importante para o aconselhamento familiar e para os cuidados de

saúde envolvendo uma abordagem interdisciplinar em múltiplas subespecialidades. Neste caso em especial, a conduta psicológica visa à estimulação global incluindo brincar simbólico e apoio familiar, enquanto a conduta fisioterapêutica foca em estimulações mais ativas evitando manejos passivos, com resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

- BERRY, C. Rubinstein-Taybi Syndrome. *Journal of Medical Genetics*, 1987, v. 24, p. 562-566.
- DAS N, et al. Rubinstein Taybi Syndrome. *Journal of Nepal Pediatric Society*, 2013, v. 33, n.1, p.68-69.
- HENNEKAM, RCM. Rubinstein-Taybi syndrome. *European Journal of Human Genetics*. 2006, 14, 981-985.
- LEE, K. H. et al. Hysterectomy due to Abnormal Uterine Bleeding in a 15-year Old Girl with Rubinstein-Taybi Syndrome. *Journal of Lifestyle Medicine*, 2016, v. 6, n 2, p. 76-78.
- PARK, E. et al. Epigenetic Mechanisms of Rubinstein-Taybi Syndrome. *Neuromolecular Med*, 2014, v.16, n.1, p. 16-24.
- OLYAEI, Y. et al. Rubinstein-Taybi Syndrome Associated with Pituitary Macroadenoma: A Case Report. *Cureus*, 2017, v. 9, n. 4.
- SPENA, S.; GERVASINI, C. & MILANI, D. Issue Theme Genetic Advances in Intellectual Disability. *Journal of Pediatric Genetics*, 2015, v. 4 n. 3, p.177-186.
- STALIN, A.; VARMA; B.R. & JAYANTHI. Rubinstein Taybi syndrome. *Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry*, 2006, v. 24, p. 27-30.



O USO DE JOGOS E ESTRATÉ- GIAS CRIATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELEC- TUAL

*Suzana Cristina Neves
sutonial@gmail.com
Silvana Leite da Silva
silvanaleite6@hotmail.com*

A prática de criar jogos e estratégias criativas surgiu para motivar e adaptar conteúdos, despertando assim interesse e melhorando o desempenho dos alunos com deficiência intelectual e múltiplas. Considerando que essas crianças apresentam grande defasagem na aprendizagem, déficit de atenção, concentração, falta de motivação, dificuldades na elaboração de conceitos e na apropriação de conteúdos, as aulas precisam ser diferenciadas. Portanto, a proposta do uso do material reutilizado, transformado em jogos e atividades pedagógicas, possibilita aulas mais criativas, dinâmicas e diversificadas, auxiliando o aluno na dificuldade apresentada, ou na sua limitação cognitiva no decorrer do processo de aprendizagem. As estratégias são importantes, pois estimulam a imaginação, a memória e as percepções das crianças, permitindo envolvê-las em atividades ou jogos que incentivam o pensamento, a construção e apropriação do conhecimento.

Para VYGOTSKY (1998),

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança.

É na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recriando situações do cotidiano, adquirindo conceitos básicos para formar sua personalidade, vivenciando sentimentos das mais variadas espécies.

Por isso que é preciso acreditar na capacidade e na competência dos alunos, oportunizando aulas mais envolventes, dinâmicas e em constante situação de aprendizagem, desenvolvendo habilidades na oralidade, na leitura, na produção escrita e no raciocínio lógico-matemático. É importante destacar a necessidade de tornar as aulas na escola especial- APAE, em momentos de encanto, fantasia, alegria e motivação.

De acordo com as concepções de Vygotsky, o jogo e o brinquedo são instrumentos que devem ser explorados na escola como um recurso pedagógico de grande valia, pois além desenvolver as regras de comportamento o brinquedo e os jogos infantis ocupam uma função importante no desenvolvimento, pois são as principais atividades da criança durante a infância. Com a criança deficiente intelectual não é diferente. Embora apresente atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e motor, também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que as outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. Para que haja uma efetivação das estratégias aplicadas com os jogos e brincadeiras as salas normalmente são ambientalizadas, deixando-as com aparência aconchegante, acolhedora e ideal para momentos de aprendizagem. Neste cenário, têm algumas surpresas agradáveis que estimulam o aprendizado do aluno. Com isso eles apresentam bons resultados no desempenho escolar, tem vontade de aprender e sentem prazer em estudar.

Tendo como objetivo principal, proporcionar a construção de jogos e a apropriação de conhecimento com aulas dinâmicas e criativas, transformando materiais reutilizados em estratégias lúdicas e enriquecedoras no processo ensino aprendizagem, bem como, despertando a motivação, a concentração e interesse dos alunos na realização das atividades pedagógicas desenvolvendo habilidades na oralidade, leitura, escrita e no raciocínio lógico-

co-matemático. A metodologia será na sala de aula e em ambientes externos da escola ou em locais sugeridos pelos alunos, com constantes incentivos a leitura, a escrita, jogos, produção textual diária com uso de diversas estratégias ou motivos lúdicos. Posterior a algumas atividades, faz-se a exposição de trabalhos como pesquisa, produções escritas, desenhos e fotografias, matérias produzidos, e com isso o acervo de jogos interativos e estratégias criativas incentivando as habilidades na oralidade, leitura, escrita e raciocínio lógico. Desse modo a criança deficiente intelectual, com a ajuda dos jogos na estratégias pedagógicas, terá a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual ela convive, já que o brinquedo busca o desenvolvimento cognitivo e oportunidades de crescimento e amadurecimento.

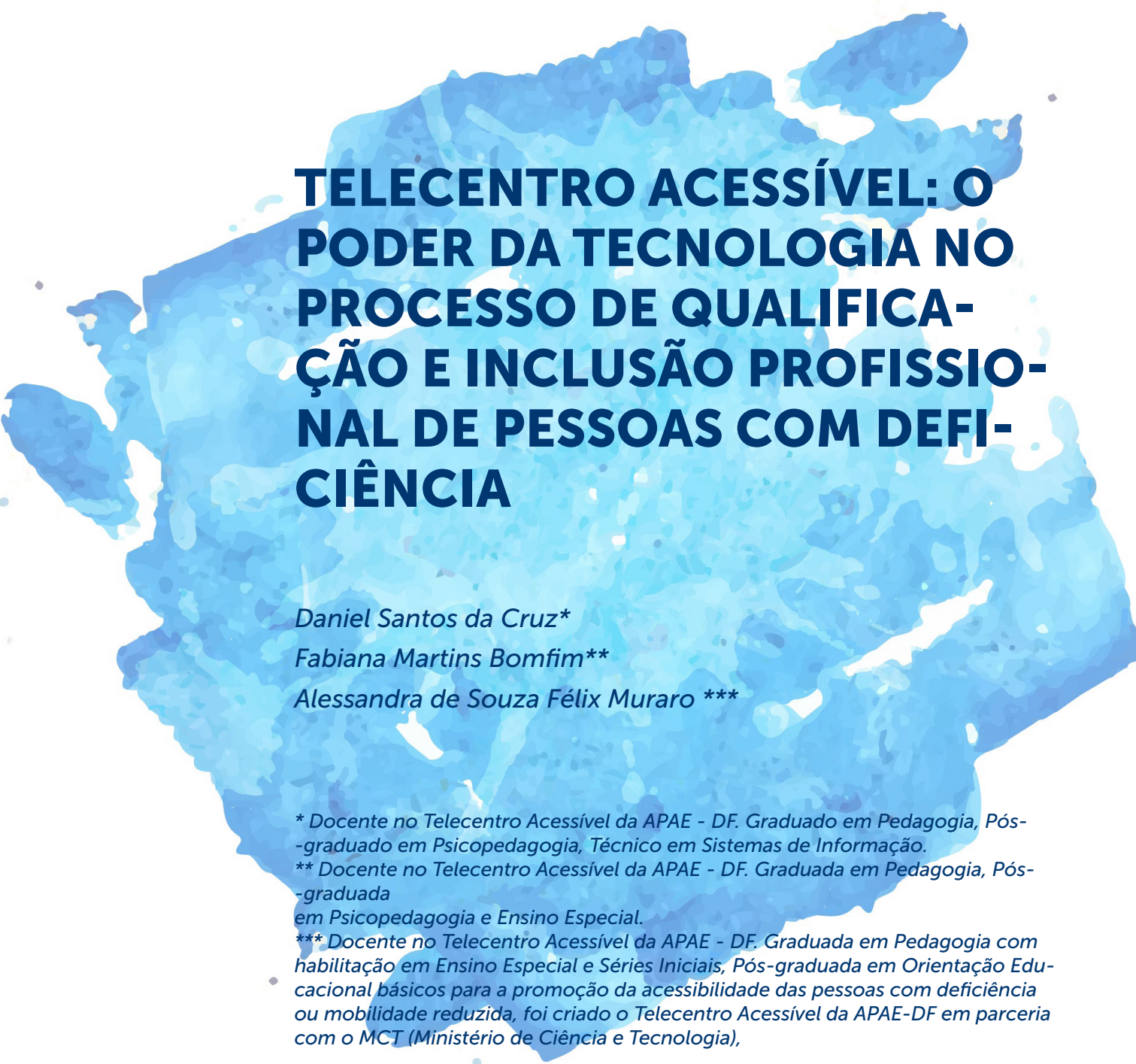
Referências Bibliográficas

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Izabel Neves. Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. Rio de Janeiro: I N. Ferreira, 1998.

MONTEIRO, Mara M. Leitura e Escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem / Mara M. Monteiro – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.); Como me fiz professora (ilustrações: Ricardo Goulart).- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



TELECENTRO ACESSÍVEL: O PODER DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO E INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Daniel Santos da Cruz**

*Fabiana Martins Bomfim***

*Alessandra de Souza Félix Muraro ****

** Docente no Telecentro Acessível da APAE - DF. Graduado em Pedagogia, Pós-graduado em Psicopedagogia, Técnico em Sistemas de Informação.*

*** Docente no Telecentro Acessível da APAE - DF. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Ensino Especial.*

**** Docente no Telecentro Acessível da APAE - DF. Graduada em Pedagogia com habilitação em Ensino Especial e Séries Iniciais, Pós-graduada em Orientação Educacional básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, foi criado o Telecentro Acessível da APAE-DF em parceria com o MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia),*

Palavras chave: tecnologia, qualificação, acessível.

RESUMO

A tecnologia está presente na vida das pessoas, vem promovendo mudanças em todos os setores, rompendo barreiras, revelando talentos, ressignificando indústrias. No entanto, mesmo com a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que garante o direito do cidadão brasileiro com deficiência às ajudas técnicas, parte das pessoas ainda não tem acesso à tecnologia. Diante disso, em 2009, fundamentado pelos artigos 8º e 9º da LBI, que versam sobre a prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios com objetivo de disponibilizar meios e instrumentos para viabilizar a inclusão social e digital de pessoas com deficiência, contribuindo para a aprendizagem, formação profissional e melhor posicionamento no mundo do trabalho. Desde sua inauguração, foram certificados aproximadamente 350 aprendizes, dentre alunos e funcionários da instituição e comunidade. O programa supera o simples manuseio de computadores, mostrando que além de operarem sistemas e pacotes de softwares para escritórios é possível trabalhar de forma autônoma e melhorar a qualidade de vida com a tecnologia. O programa dispõe de espaço físico acessível, adequado para cadeirantes; piso tátil; 20 computadores; impressora; fones; caixas de som; microfone; amplificador de som; projetor; lousa interativa. Conta também com ferramentas que atendem pessoas com deficiência visual, dispondo de sala multifuncional com impressora braile, leitor autônomo e computadores com o Sistema DOSVOX. No atendimento à clientela com baixa visão utiliza-se um ampliador de caracteres, computador adaptado, software ampliador para Windows e teclado de contraste de cor com teclas ampliadas. Os cursos são ofertados gratuitamente para aprendizes das 4 unidades da APAE-DF e também para a comunidade. Para atender com eficiência o público diversificado, conta com professores capacitados num contexto de desenvolvimento social e técnico pedagógico, além de recursos como: internet, jogos e softwares educativos que tornam a aprendizagem mais atraente e podem ser executados na lousa interativa ou no próprio computador do aprendiz. O sucesso do Telecentro Acessível ao longo de 8 anos deve-se ao trabalho baseado no estímulo à criatividade, à pesquisa e à experimentação dos aprendizes como estratégia de conquista da autonomia, disseminando entre eles o espírito de colaboração e compartilhamento de conhecimento, possibilitando o aprendizado cotidiano do uso dos diferentes softwares e suas aplicações. Também está diretamente associado à consciência de acessibilidade atitudinal notada nos trabalhos de ressignificação e atualização feitos anualmente pelos professores, visando a qualificação e a inclusão digital dos aprendizes com deficiência intelectual e múltipla que participam do processo educacional e profissionalizante, promovendo sua inclusão digital e social por meio da educação, facilitando sua integração ao mercado de trabalho. Atualmente são atendidas 110 pessoas distribuídas em 11 turmas nos turnos matutino e vespertino dos seguintes cursos: Operador de sistema Windows, Informática para o trabalho, Sistema DOSVOX, Terceira Idade conectada e Web Arte. As atividades são construídas de acordo com os ritmos e estilos, respeitando a individualidade de cada aprendiz, a fim de desenvolver habilidades para organização e formatação de textos, arquivos, pastas, planilhas e uso consciente das redes interativas e das diversas vertentes de entretenimento disponíveis na internet. A presença cada vez

mais frequente de ferramentas tecnológicas impulsionou o Telecentro, enquanto polo de difusão da tecnologia, a realizar novos atendimentos, tais como: digitalização de arquivos e documentos (que resultou na criação de um curso de qualificação com certificação) e uso de aplicações para celulares que visam o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, ampliação da comunicação e o uso prático no cotidiano. Constantes inovações são inerentes à educação e fundamentais para que as pessoas exerçam seu direito de cidadania em plenitude com o uso da tecnologia.



ADAPTAÇÃO DO ALUNO COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Márcio Andriani Rahal, médico neurologista infantil, marcioandriani@yahoo.com.br

Ledilaine Vaz Juscycyn, professora de Educação Especial, pjledilaine@outlook.com

Analiesi Felema, professora, iseilana@yahoo.com.br

Rosilene Borochock, diretora da APAE de Ivaí.

PALAVRAS CHAVES: ADAPTAÇÃO- TEA- ABA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica desenvolvida pela APAE de Ivaí, com um aluno com o diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista), cujo estudo sistematizou as atividades realizadas na adaptação deste. Teve como suporte pedagógico o Método ABA (Análise do Comportamento Aplicada), levando-se em consideração que todos os envolvidos já conheciam e aplicavam o Método. Foi selecionado este aluno para o referido estudo visto que a mãe é professora da Educação Especial, a qual contribuiu significativamente.

BASE TEÓRICA

Crianças com TEA apresentam déficits na comunicação social e interação social, padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM V, 2013). Estas precisam de um trabalho que auxilie e amenize comportamentos tão característicos deste Transtorno. Segundo Lear (2004) o ABA, baseia-se no behaviorismo, ciência pela qual observa e analisa comportamentos associados ao ambiente, podendo assim intervir sobre ele. Alguns termos são muito importantes como o Condicionamento Operante, o qual explica-se que “um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro” (p. 4). E para que os comportamentos desejáveis aconteçam e se repitam, é importante a utilização de reforços. Um “Reforçador positivo é a adição de alguma coisa que resulta no fortalecimento do comportamento” (p.32). Outra importante orientação, é que para sua adaptação, esta conquiste suas aprendizagens, oferecidos por seu cuidador ou professor, é necessário que este ambiente seja reforçador ou estimulador. Então, usar de estratégias que ajudem nesse processo pode ser muito importante, principalmente na fase de adaptação como é o caso o nosso aluno citado.

OBJETIVOS

Criar meios eficazes para a adaptação do aluno com TEA no ambiente escolar, através de intervenções pedagógicas que propiciem melhorar sua interação social, ampliar sua comunicação, desenvolver sua autonomia e aprendizagem acadêmica.

METODOLOGIA

Realizar um estudo entre os profissionais da instituição. Este estudo serve para com base no Método ABA, definir ações que serão fundamentais para estruturar um plano de intervenção pedagógica. A primeira ação deste plano é a resistência à adaptação, fazer com que o aluno permaneça em sala de aula, usar de estratégias e reforços para ajudar o aluno nesta fase, para isso a professora utilizou-se de atividades que lhes despertasse interesse, como músicas, histórias infantis e objetos sonoros. A segunda seria estipular mecanismos de comunicação, onde todos a sua volta falassem a mesma língua, organi-

zando um quadro de rotinas, associando figuras as atividades a realizar (foto da fono = atendimento de fono; foto de brincar = recreio escolar; foto prof. arte= aula de arte). A terceira seria como trabalhar os comportamentos disruptivos (birras e crises nervosas durante a aula), a professora deve identificar o comportamento disruptivo (não estar bem= crise nervosa; quer alguma coisa=birra; mudança de rotina=crise nervosa; impor limites=- birra), para isso ela deve conhecer o aluno para quando em momento de birra ignorar estes comportamentos, e no momento de crise nervosa acalmá-lo, usando de estratégias que tire o foco da situação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com tudo, percebe-se que os resultados foram muito positivos, hoje a quatro anos matriculados na escola, consegue permanecer um período inteiro em sala de aula. Interação de modo satisfatório com a professora e com os colegas, melhorou sua comunicação (mesmo que ainda não seja verbal) com orientação constante participa de algumas atividades propostas pelo professor tanto individuais quanto em grupo.

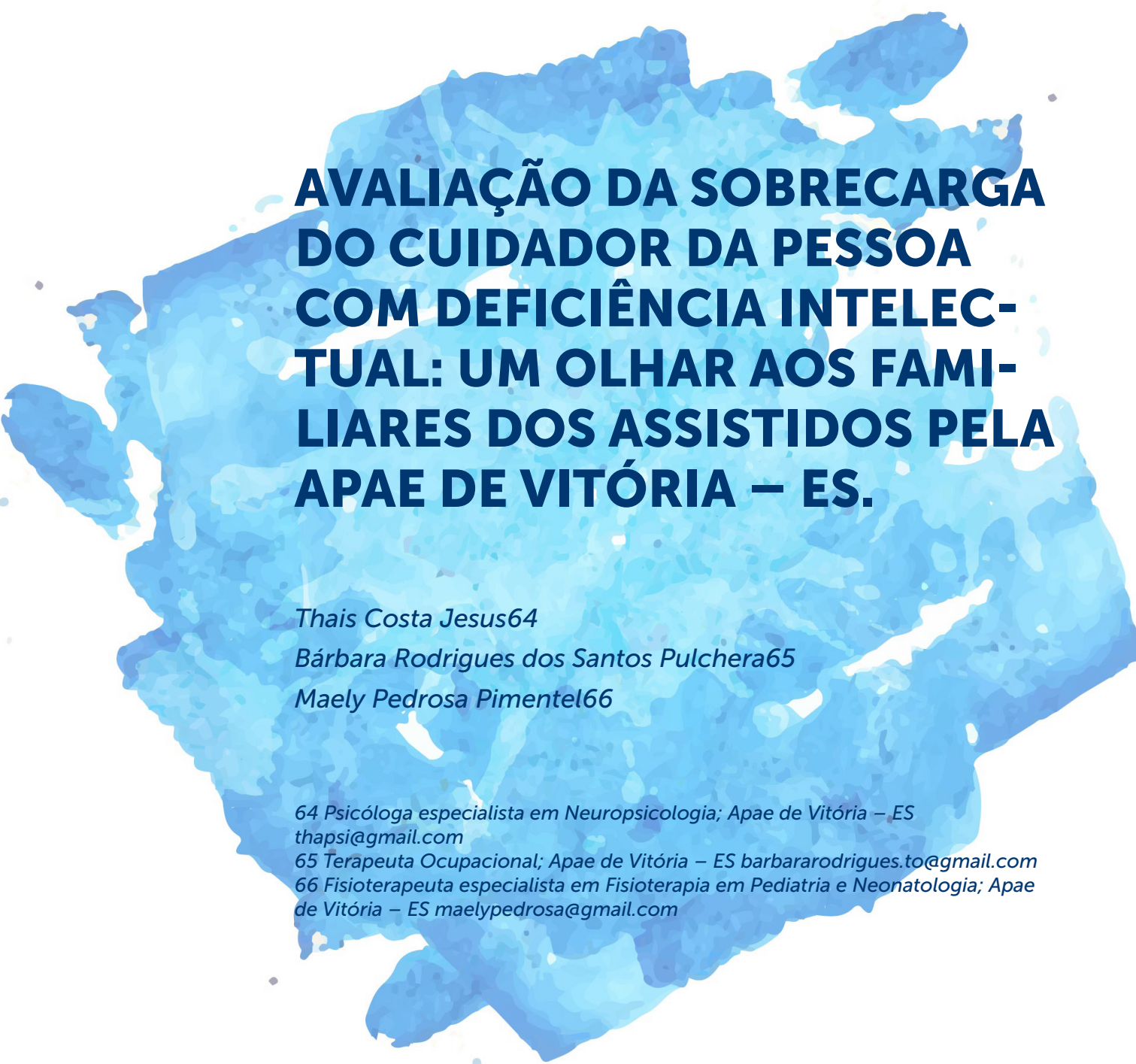
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que apesar do aluno progredir em vários aspectos, principalmente na adaptação escolar e interação social, ainda necessita melhorar nas diferentes áreas de seu desenvolvimento. É de suma importância que o professor e cuidador tenham consciência que o processo é lento, porém gradativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEAR, K. Ajude-nos a aprender-Manual de Treinamento ABA. Toronto, Ontario-Canada, 2ª edição, 2004. Tradução: M. H. Windholz; M. de C. Vatauvuk; I. de S. Dias; A. de P. Garcia Filho; A. V. Esmeraldo. Comunidade Virtual do Autismo no Brasil. www.yahoogrupos.com.br/groups/autismo.

- 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. Editado também como livro impresso em 2014.



AVALIAÇÃO DA SOBRECARGA DO CUIDADOR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELEC- TUAL: UM OLHAR AOS FAMI- LIARES DOS ASSISTIDOS PELA APAE DE VITÓRIA – ES.

Thais Costa Jesus⁶⁴

Bárbara Rodrigues dos Santos Pulchera⁶⁵

Maely Pedrosa Pimentel⁶⁶

*64 Psicóloga especialista em Neuropsicologia; Apae de Vitória – ES
thapsi@gmail.com*

65 Terapeuta Ocupacional; Apae de Vitória – ES barbararodrigues.to@gmail.com

*66 Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria e Neonatologia; Apae
de Vitória – ES maelypedrosa@gmail.com*

Palavras- Chave: Cuidador, Pessoa com Deficiência, Sobrecarga.

INTRODUÇÃO

Cuidar emprega assumir responsabilidade pelo outro, sendo muitas vezes necessário renunciar a questões pessoais para envolver-se com afinco à pessoa ser cuidada. Os cuidadores de pessoas com deficiência física e/ou intelectual se incumbem da atividade de zelo e cuidado, muitas vezes sozinhos, podendo torná-los sobrecarregados (Bracialli et al, 2012).

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi avaliar o nível de sobrecarga dos cuidadores de pessoas com deficiência física e/ou intelectual e/ou transtornos autísticos, correlacionando-os à idade e diagnóstico da pessoa com deficiência, e idade do cuidador.

METODOLOGIA

Estudo transversal de caráter observacional exploratório, com amostra de 31 cuidadores, do qual um é mãe responsável por dois assistidos. Foram realizadas 32 entrevistas e aplicação de escala, utilizando-se a versão brasileira da Escala Burden Interview (BI) (Scazufca, 2002), com 22 perguntas englobando as áreas de saúde, vida social e pessoal, situação financeira, bem-estar emocional, relacionamento interpessoal e o meio ambiente do cuidador visando investigar o grau de sobrecarga destes.

RESULTADOS

A análise desta amostra não probabilística por conveniência, foi composta por cuidadores na faixa etária de 38 a 79 anos e assistidos com faixa etária de 15 a 53. Os resultados indicam que 71% dos entrevistados referem sobrecarga moderada ou severa e nenhum referiu ausência de sobrecarga. Todos identificam-se como cuidadores principais e 77% da amostra é constituída de mães em conformidade com a literatura (Padilha et al, 2017). Destacam-se os maiores escores nos itens referentes a dependência dos adolescentes e adultos em relação ao cuidador e receio sobre o futuro, enquanto os menores escores estiveram relacionado ao deixar simplesmente que outro cuidador assuma seu papel assim como os sentimentos de tensão, irritação ou impacto negativo nos demais relacionamentos interpessoais. Ao dividir em 3 subgrupos, segundo o grau de sobrecarga dos cuidadores (G1 = sobrecarga leve a moderada; G2 = sobrecarga moderada a severa; G3 = sobrecarga severa), observa-se no G1 encontramos a menor idade média de cuidadores ($50,8 \pm 7,52$) assim como dos assistidos ($18,6 \pm 4,72$) que aumentam gradativamente conforme a classificação do subgrupo; observa-se no G2 idade dos cuidadores ($53,5 \pm 9,60$) e dos assistidos ($24,5 \pm 9,63$) e no G3 idade cuidadores ($62,5 \pm 8,71$) e assistidos ($32,17 \pm 15,45$). Entretanto a análise de correlações indica fraca correlação (0.34) entre escore geral da escala e idade do cuidador e uma correlação moderada (0.58) com idade do assistido. No que se refere ao diagnóstico, a amostra contempla: Retardo Mental Leve (29%), Retardo Mental Moderado (21%), Síndrome de Down (13%), Transtornos Globais do Desenvolvimento (8%) e Paralisia Cerebral (8%), e ainda Retardo Mental Grave (4%), Microcefalia (4%), Epilepsia (4%), Atraso

de linguagem (4%) seguidos de Alteração genética específica (2%) e Retardo Mental Não Especificado (2%). Na análise dos escores médios dos grupos por diagnóstico, identifica-se maior sobrecarga ao cuidador de pessoas com deficiência intelectual grave, seguida de Retardo Mental não especificado, microcefalia, atraso de linguagem e epilepsia, respectivamente. Cuidadores de pessoas com Síndrome de Down referiram menor escore médio de sobrecarga relacionados aos cuidados.

CONCLUSÃO

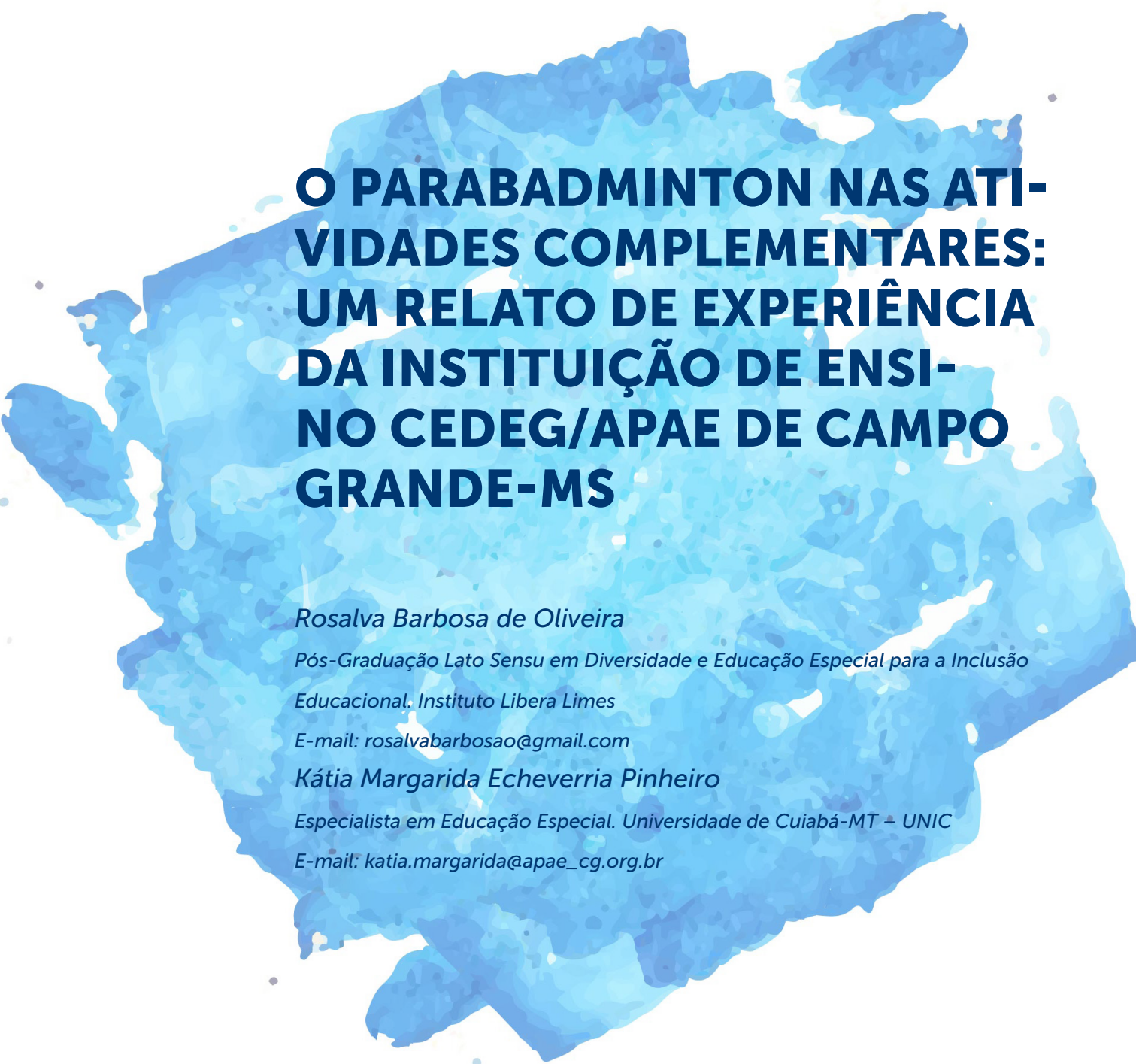
Por tratar-se de estudo exploratório, a presente pesquisa encontra limitações para generalização de seus resultados, entretanto nos permite inferir que o avanço da idade do assistido assim como seu maior comprometimento intelectual tende a aumentar a sobrecarga do cuidador. Ressalta-se a importância da rede de suporte aos cuidadores de pessoas com deficiência, a fim de reduzir a sobrecarga dos cuidadores e direcionar ações preventivas garantindo melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência e seus cuidadores.

REFERÊNCIAS

BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido et al . Qualidade de vida de cuidadores de pessoas com necessidades especiais. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 1, p. 113-126, Mar. 2012.

PADILHA, Bruna Waltrin; CARRASCO, Aline Cristina; BINDA, Aline Cristiane; FRÉZ, Andersom Ricardo; BIM, Cíntia Raquel. Qualidade de vida e sobrecarga de cuidadores de deficientes físicos. R. bras. Qual. Vida, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 3-16, jan./mar. 2017.

SCAZUFCA, Marcia. Brazilian version of the Burden Interview scale for the assessment of burden of care in carers of people with mental illnesses. Rev Bras Psiquiatr 2002; 24(1):12-7



O PARABADMINTON NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CEDEG/APAE DE CAMPO GRANDE-MS

Rosalva Barbosa de Oliveira

*Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Educação Especial para a Inclusão
Educacional. Instituto Libera Limes*

E-mail: rosolvabarbosao@gmail.com

Kátia Margarida Echeverria Pinheiro

Especialista em Educação Especial. Universidade de Cuiabá-MT - UNIC

E-mail: katia.margarida@apae_cg.org.br

Palavras-chave: 1-Parabadminton; 2- CEDEG/APAE; 3- Educação Física.

Resumo:

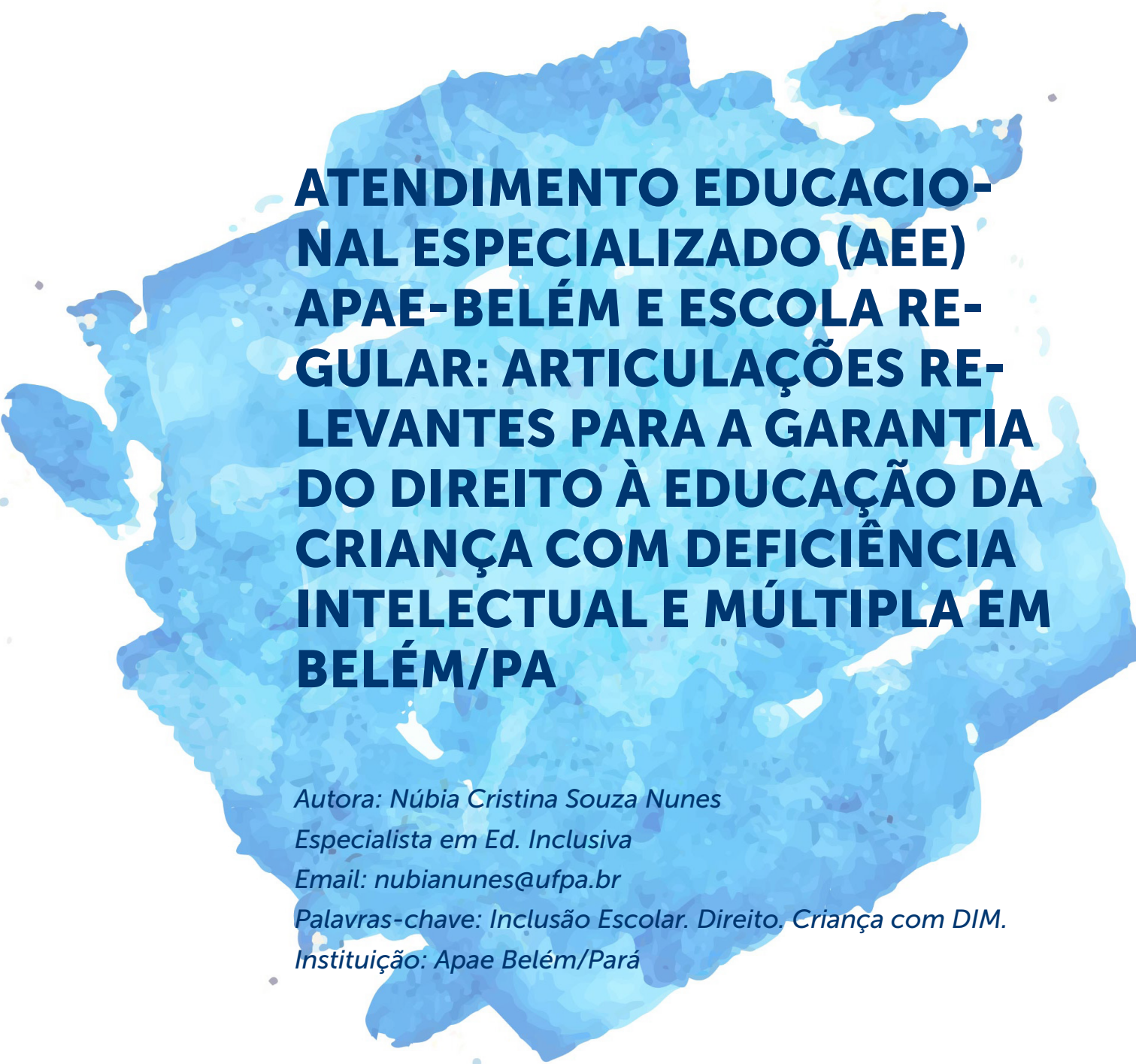
Apresentei este projeto no CEDEG/APAE por acreditar que será de grande contribuição na variedade das modalidades existentes nessa instituição, pois oportuniza alunos que não participavam destas modalidades, seja, por falta de interesse no esporte, dificuldade motora e/ou na apropriação das regras do jogo. O Parabadminton foi reconhecido em 1996 pela Associação Internacional de Badminton para Deficientes (IBAD), atual Federação Mundial de Badminton (BWF) como uma modalidade que mesmo sendo na forma de lazer, recreação ou competição complementa o aprendizado conceitual, prático e social (STRAPASSON, et al, 2015; STRAPASSON, 2016). A partir deste feito, emergiu a necessidade de relatar a experiência realizada dentro deste ambiente. O Projeto de Esporte Parabadminton é uma nova modalidade esportiva do CEDEG/APAE, tem como foco a inclusão social no desenvolvimento do espírito de cooperação, colaboração e respeito ao próximo, preparação para o exercício da cidadania dos seus participantes, contribui na melhoria do autoconceito da pessoa com deficiência intelectual não apenas em relação à dimensão motora, mas também nas dimensões intelectuais e sociais, promove autonomia de vida diária, independência pessoal, qualidade de vida e superação (GIFFONI; COLLIER, 2014). O projeto começou no início de fevereiro de 2017 e está em andamento até o presente momento, vem sendo realizado duas vezes por semana nos turnos matutino e vespertino, na quadra poliesportiva do CEDEG/APAE tendo duração de uma hora e meia cada atendimento formado por grupos de crianças a adultos. Este atendimento é realizado como atividades complementares diversificadas no contraturno à matrícula do aluno no CEDEG e na escola de ensino comum. No primeiro momento o projeto teve desenvolvimento em todos os eventos realizados na instituição, onde acontece a inclusão de alunos, pais, mães, professores, e convidados. No segundo momento buscou-se parceria do CEDEG/APAE com a Rede Municipal de Ensino – REME para realizar o primeiro parafestival de Parabadminton, com a participação de várias escolas de ensino comum e alunos de diversos tipos de deficiência. No primeiro parafestival de Parabadminton realizado teve a participação de 30 escolas e aproximadamente 83 alunos inscritos, consideramos um excelente resultado em se tratar do primeiro festival da categoria, uma parceria que vem se concretizando e abrindo as portas da escola para inclusão social, fazendo com que os alunos tenham interesse em participar de atividades culturais, esportivas dentre outras. Também alunos com maiores dificuldades de acesso nas atividades esportivas, participaram com desempenho considerável em relação a interação com os colegas, comprometimento com a modalidade, apropriação de regras, e melhoria no comportamento e atitudes. A cada dia que passa os alunos vêm quebrando barreiras que até as mães não acreditavam que seriam capazes, histórias que mudam a vida de todos. De forma geral, foi muito gratificante poder oferecer algo diferente aos alunos e poder constatar o avanço da aprendizagem dos envolvidos, nas atividades e eventos realizados como: “Família na Escola” vivência com as famílias no primeiro contato com a modalidade; Terceiro Encontro “Família na Escola”, em comemoração ao dia dos pais, o Parabadminton estava disponível para todos jogarem juntos; “Semana Nacional da Pessoa com deficiência Intelectual e Múltipla”, tivemos a participação de escolas do mesmo bairro do CEDEG/APAE de Campo Grande MS. Alunos

que nem sabiam o que era o Parabadminton e através desse projeto puderam conhecer, vivenciar, praticar e experimentar possibilidades de movimentos, com ou sem objetos, de forma totalmente diferente do convencional.

REFERÊNCIAS

GIFFONI, Ricardo Martins; COLLIER, Luciana Santos. O Badminton da Escola: um relato de experiência. Revista digital. Bueno Aires-ano19-n.194, julho 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd194/o-badminton-da-escola.htm> >. Acesso em: Maio de 2017. STRAPASSON, Aline Miranda. Iniciação ao Para-Badminton: proposta de atividades baseada no programa de ensino "Shuttle Time". Doutorado em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2016. 138f (TESE ALINE STRAPASSON).

—————, Aline Miranda; DUARTE, Edison; PEREIRA, Létisson Samarone. O parabadminton no Brasil: um esporte adaptado em ascensão. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, v. 16, n. 01, 2015.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) APAE-BELÉM E ESCOLA REGULAR: ARTICULAÇÕES RELEVANTES PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA EM BELÉM/PA

Autora: Núbia Cristina Souza Nunes

Especialista em Ed. Inclusiva

Email: nubianunes@ufpa.br

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Direito. Criança com DIM.

Instituição: Apae Belém/Pará

O estudo investigou a relevância da articulação entre AEE e Escola, para inclusão e garantia de Direito das crianças com Deficiência Intelectual e Múltipla (DIM). A Educação Inclusiva foi uma conquista histórica, porém a luta para transpor as barreiras do preconceito e impasses educacionais são diversos. Concordamos com (MITTLER, 2003, p.236), "A inclusão não é colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo[...]".

O trabalho desenvolvido no Centro de Atendimento Educacional Especializado Dr. Saint Clair Martins da APAE-Belém como Técnica de Apoio à Inclusão, foi significativo para o interesse na pesquisa. Trazendo como aporte teórico os dispositivos legais, dentre eles, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2005), Documento Norteador de Ações Pedagógicas (FENAPAES, 2017), Sacristan (1991) e outros.

O objetivo primordial é demonstrar a relevância da articulação entre (AEE-APAE e Ensino regular), para garantia de direitos e inclusão. Os caminhos metodológicos percorridos foram a abordagem qualitativa de cunho documental, por meio do Relatório do Programa de Apoio à Inclusão. Segundo o Relatório foram realizadas desde 2012 visitas em 67 escolas, contemplando cerca de 80 alunos, sendo uma a duas visitas por escola. As visitas não foram previamente agendadas, para verificar a situação de forma espontânea. Antes das visitas procedia-se atendimentos aos pais dos alunos atendidos na APAE-Belém, para detecção de situações a serem trabalhadas nas escolas. Foram priorizadas visitas em escolas públicas, entretanto houveram visitas às escolas particulares. O resultado direto mostrou o diagnóstico e detecção de várias situações e problemas, sendo as mais comuns: i) preconceito, discriminações e bullying; ii) a falta de adaptação curricular nas atividades escolares; iii) dificuldades na aprendizagem dentre outros. Adicionalmente este ano, buscou-se fomentar visitas de professores da APAE nas escolas e vive-versa, realizando orientações às famílias apaeanas sobre a garantia de seus direitos. Também se trabalhou a sensibilização das escolas sobre situações de violação de direitos dos alunos com DIM. Posteriormente faz-se devolutiva das visitas aos professores e coordenações da APAE.

Para que a inclusão escolar aconteça de fato, faz-se necessário mudanças significativas nas escolas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2005.S/N) estabelece: "O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes[...]". Por isso, o estudo mostrou que a relevância da de articulação entre (AEE e Escola), porque além de "[...] garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos nas escolas comuns, mediante as suas necessidades educacionais especiais"(FENAPAES, 2017,p.64), oportuniza a quebra de barreiras preconceituosas, facilitando diálogos entre os profissionais e potencializam trocas colaborativas que favorecerão a construção do conhecimento desses sujeitos. Concordamos com (SACRISTÁN, 1999, p. 91), pois:

"A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...], mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições."

Considerando a articulação em questão essencial para o processo inclusivo, bem como o repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, o trabalho articulado entre (AEE e Escola), são cruciais para a inclusão e garantia do direito educacional desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

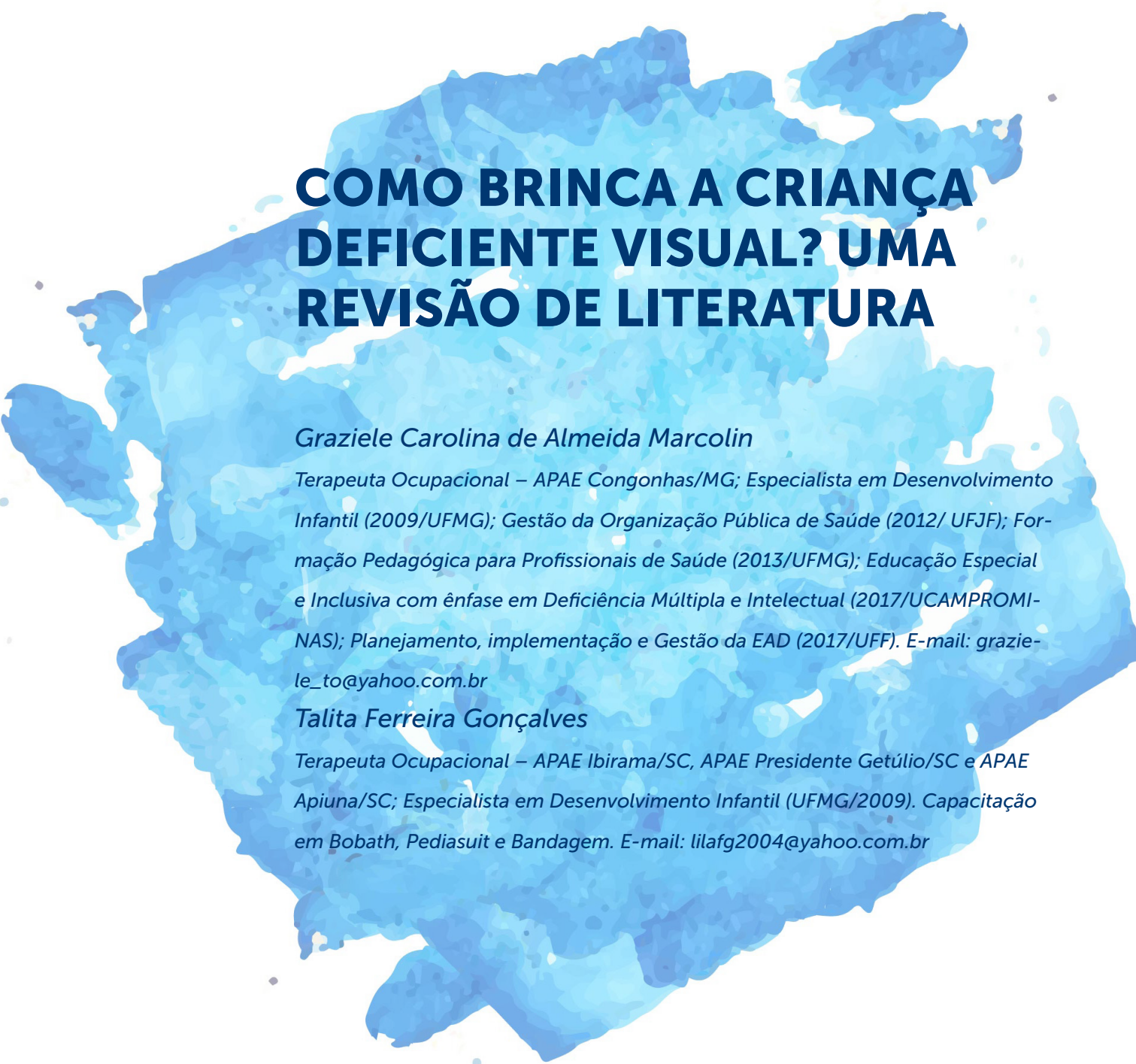
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: Maio, 2016.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências Humanas Sociais. RJ: Vozes, 2008.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, Documento Norteador: Educação e Ação Pedagógica, Brasília,DF, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.



COMO BRINCA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL? UMA REVISÃO DE LITERATURA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional – APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFGM); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFGM); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Talita Ferreira Gonçalves

Terapeuta Ocupacional – APAE Ibirama/SC, APAE Presidente Getúlio/SC e APAE Apiuna/SC; Especialista em Desenvolvimento Infantil (UFGM/2009). Capacitação em Bobath, Peditas e Bandagem. E-mail: lilafg2004@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Brincar. Deficiente Visual. Criança.

INTRODUÇÃO

Para Enumo, Ferreira, Ferrão, e Batista (2000) a definição de cegueira e visão residual proposta por Lowelfeld em 1950 é a mais amplamente aceita e adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1972:

a) Cegueira e visão residual: inclui aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200 (enxergam a 20 pés de distância aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 200 pés), no melhor olho, após correção máxima; ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude;

b) Visão subnormal (VSN): inclui aqueles sujeitos que tem uma incapacidade que diz respeito a uma condição em que eles, apesar de uma diminuição grave da capacidade visual, possuem um resíduo visual e a possibilidade de correção por meio ópticos especiais.

Abordando os critérios de classificação da deficiência visual, essa deficiência pode ser compreendida em pelo menos três níveis: a cegueira, a visão residual e a visão subnormal (VSN). As definições desses três níveis são baseadas em avaliações da acuidade visual (capacidade de discriminação de formas através de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores), do campo visual (amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber), da visão de cores, além de outros aspectos (BATISTA e ENUMO, 2000).

Entretanto, segundo a Organização Mundial de Saúde (2001) a deficiência visual é dividida em duas categorias, de acordo com a capacidade funcional, sendo a primeira delas a cegueira, ou seja, apresenta acuidade visual inferior a 6/400 metros ou campo visual baixo; e a baixa visão correspondente a acuidade visual entre 6/400 metros e 6/60 no melhor olho utilizando a melhor correção.

Atualmente, as distintas classificações de deficiência visual se baseiam na avaliação da acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores e outros aspectos (BATISTA e ENUMO, 2000). A acuidade se refere à capacidade de discriminação de formas, avaliada através da apresentação de linhas, símbolos ou letras progressivamente menores. Quando a acuidade é baixa, a pessoa tem dificuldade para perceber formas, sejam de perto, à distância, ou em ambas as situações.

As deficiências visuais podem ser congênitas ou adquiridas. Existe uma série de doenças na infância que podem produzi-las ou agravá-las, assim como acidentes em qualquer época da vida (BATISTA e ENUMO, 2000). É preciso que se considere a partir do nascimento a influência da ausência de visão no desenvolvimento, uma vez que a criança com deficiência visual congênita pode apresentar riscos para atrasos ou desvios em áreas importantes, tais como a comunicação e a cognição social, como acontece em outras patologias, como, por exemplo, no autismo (RECCHIA, 1997b).

Resumidamente, os indivíduos que possuem cegueira são aqueles que a visão é nula ou diminuída a ponto de incapacitá-los para o exercício da maioria das tarefas diárias, enquanto que os indivíduos que possuem visão residual são aqueles que apresentam acuidade visual de 20/200 pés a 20/70 pés no melhor olho, após correção máxima. Existem ainda os indivíduos com a restrição do campo visual de túnel que, independente da acuidade visual que possuem, também são considerados cegos, já que qualquer visão nesta amplitude impede a apreensão do ambiente de forma ampla e irrestrita (ENUMO, FERREI-

RA, FERRÃO e BATISTA, 2000).

Para Corn e Koenig (1996), as pessoas com VSN são aquelas que têm dificuldade em executar tarefas visuais sem a prescrição de lentes corretivas, mas que podem aumentar suas habilidades para realizar tais tarefas, desde que sejam utilizadas estratégias visuais compensatórias ou modificações no ambiente.

O indivíduo com deficiência visual apresenta o comprometimento na área sensorial que é responsável pela representação do mundo: a visão. Contudo, apesar desse comprometimento, a pessoa com deficiência visual deve ser compreendida como um ser integral, ou seja, apesar das influências de sua condição biológica (perda de percepção visual) interferirem nas suas relações inter e intra individuais, não se deve atribuir demasiada importância ao problema visual, com perigo de se obscurecer a questão maior que deve ser o real tema de estudo: o sujeito (CUNHA, 1996, 2001).

Analisando o processo de desenvolvimento da criança deficiente visual, a restrição de habilidades de exploração, assim como as influências psicológicas da própria criança e do seu ambiente, começam desde o nascimento a moldar o seu desenvolvimento. A fala e a linguagem para a criança com deficiência visual são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois se torna um meio de controle sobre o ambiente imediato que está fora de seu alcance visual (CUNHA, 1996).

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, uma das principais dificuldades que a criança deficiente visual enfrenta diz respeito à lacuna na apreensão dos estímulos devido à ausência da percepção visual. É sabido que a percepção visual é o principal canal de veiculação e acesso às informações que serão, posteriormente, utilizadas para

construção das representações da criança sobre o mundo. Logo, o papel que a visão desempenha como organizador dos eventos e integradora das informações do ambiente para a criança normal, não tem correlato na criança com deficiência visual (RECCHIA, 1997a).

A criança com deficiência visual quando recebe intervenção apropriada pode apresentar um desempenho acadêmico de acordo com as habilidades cognitivas inatas e adquiridas (LAYTON e LOCK, 2001).

Para Lopes (2006) o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia. A partir das brincadeiras, a criança desenvolve várias capacidades tais como: a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Além disso, por meio de interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais, elas amadurecem a capacidade de socialização.

No primeiro semestre de vida, o brincar é exploratório. A partir do segundo, a criança típica começa a verificar a funcionalidade dos objetos, como apertar botões e teclas. Mais tarde, aparece o brincar simbólico, de forma rudimentar, o qual progride da brincadeira dirigida ao self, até a de fingir atos. Ao final dos dois anos de idade, a criança passa a combinar brinquedos, durante a atividade de faz-de-conta. Entre dois e três anos o brincar adquire uma qualidade interacional importante ao caracterizar-se por cooperação e encenação de atos. Dos três aos quatro anos, a criança dirige-se a seus pares para juntas desempenharem papéis em um cenário imaginado. Nessa fase, as relações sociais vão se tornando mais flexíveis (GARVEY, 1977; HOWES, 1987).

Ferland (2006) entende que o brincar é muito mais que um comportamento, é uma atitude subjetiva, ou seja, brincar implica, além dos gestos e brinquedo, estado de espírito

particular, uma predisposição interna. Dessa forma, a autora descreve os comportamentos observáveis do brincar: Descoberta do corpo e do ambiente: a criança, desde o nascimento até os 18 meses, se interessa em tocar, olhar, cheirar, experimentar, escutar, deslocar, (desde arrastando até a marcha), manipular, repetir, explorar e imitar; O grande explorador: nesta fase a criança dos 18 meses aos três anos de idade gosta de repetir o que vê e encanta-se em explorar e imitar, agora ela adquire o sentido de propriedade, mas gosta de estar com outras crianças e inicia dividir, já brinca de faz-de-conta; e a idade de brincar por excelência: a criança de três a seis anos de idade gosta de imaginar, fantasia-se, desenhar, colaborar com o outro, porque a socialização é de seu interesse.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Souza e Batista (2008); Hueara et al. (2006); Celeste (2006); Bishop, Hobson e Lee (2005); Silveira, Loguercio e Sperb (2000); Lewis et al. (2000); dentre outros autores mencionados e analisados em meio a esta pesquisa.

OBJETIVOS

Analisar como brinca a criança deficiente visual, apresentando subsídios para incentivar essa prática a esta clientela.

METODOLOGIA

A pesquisa de revisão de literatura foi realizada através da busca eletrônica de artigos indexados nas bases de dados: Medline, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scielo, Pubmed, Bireme, Portal Capes, a partir de palavras chaves relacionadas ao brincar de crianças deficientes visuais.

Os artigos foram selecionados a partir de uma leitura prévia dos resumos disponibilizados na busca, seguindo os seguintes critérios de inclusão: referências que tiveram pertinência com o tema, tendo como critério norteador o enfoque do estudo sobre o brincar da criança deficiente visual e artigos publicados desde o ano de 1999 nos idiomas inglês e português. Foram excluídos da pesquisa estudos de revisão bibliográfica.

Inicialmente, a pesquisa foi feita através do Bireme, nas bases de dados LILACS e Scielo. Na base de dados LILACS foram utilizadas combinações: play AND children visual.y impaired AND low vision e Brincar AND deficiência visual; na base de dados Scielo foi utilizadas combinações: play AND children visual.y impaired e Brincar AND deficiência visual. A seguir foram analisados os artigos que estavam na íntegra com o tema proposto. Assim, foi realizada a leitura de cada estudo selecionado, identificando as características metodológicas principais e os resultados mais relevantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A busca inicial na literatura resultou em 16 artigos. Selecionados os critérios de inclusão, houve a análise do conteúdo através da leitura dos resumos de cada artigo. Após a análise dos dados, foram delimitados os artigos que comporiam a tabela de resultados, sendo selecionados 6 artigos condizentes com os objetivos da pesquisa. Os demais estudos foram excluídos por serem artigos de revisão de literatura, por não se encontrarem condizentes

ao tema proposto na pesquisa ou devido ao não enquadramento do período de publicação destes artigos que deveriam encontrar-se envoltos aos anos de 1999 a 2008.

Silva (2003), em revisão sobre o brincar de crianças com deficiência visual, dá ênfase a vários autores que enfatizam o brincar como recurso para favorecer o desenvolvimento dessas crianças. Sintetizando a contribuição de vários autores, Silva afirma que para elas, a atividade lúdica é importante para crianças com deficiência, pois elas frequentemente vivenciam situações de fracasso no desempenho de diferentes tarefas. Por outro lado, quando se encontram numa situação de brincadeiras, as mesmas crianças ousam tentar novas alternativas e tendem a tomar iniciativa sem preocupações de atingir ou não um resultado. A partir da revisão, Silva (2003) considera que todas as crianças brincam, não importa quão severa seja sua deficiência, mas que essa atividade evolui mais lentamente que em crianças normais, mesmo seguindo as mesmas etapas de desenvolvimento.

Em síntese, os artigos consideram que as crianças com deficiência visual brincam como qualquer outra criança. A diferença é que as crianças deficientes visuais não têm a motivação visual para explorar os objetos e brinquedos. O brincar da criança deficiente visual é mais concreto, menos variável, e tem menos flexibilidade. Isso significa que esta criança tem menos possibilidade de brincar com imaginário, assim deve-se considerar que elas podem brincar, entretanto elas tendem a mostrar menos sua capacidade (FERLAND 2006). Para Froebel, o brincar privilegia a liberdade de escolha da criança, "dá alegria, liberdade, paz com o mundo..." (FROEBEL, 1912, p.55, apud KISHIMOTO, 2002).

Souza e Batista (2008) através do estudo observou e analisou o papel de parceiros no desenvolvimento de crianças com deficiência visual. Foram observadas, em situação de brincadeira, as interações entre crianças de 4 a 12 anos, todas com diagnóstico de deficiência visual, a maioria delas apresentando problemas orgânicos adicionais. Foram selecionados episódios representativos das capacidades dessas crianças, permitindo assim a identificação de duas categorias: modos de brincar (individual ou em grupo) e modos de se relacionar (amistoso ou agonístico) das crianças. Os resultados evidenciam que a situação de brincadeira em grupo se mostrou um espaço favorável para que crianças com deficiência estabelecessem e sustentassem interações com seus parceiros, de forma similar ao típico. As autoras ressaltaram a possibilidade de colaboração entre crianças na elaboração de cenas, no compartilhar de brinquedos, na troca de papéis, e na aplicação de conhecimentos do cotidiano. Episódios como este indicam a presença de atenção sustentada, raciocínio lógico, construção de diálogos coerentes e instâncias de respeito mútuo.

Guralnick (1997) desenvolveu trabalhos relacionados ao desenvolvimento infantil e a processos de intervenção no caso de crianças com deficiências. Alguns desses trabalhos se interessam pelas relações em grupo e estabelecimento de amizades entre crianças de idade pré-escolar com atraso moderado de desenvolvimento. De acordo com Guralnick (1997), a interação entre pares em casa, na vizinhança, na comunidade e na escola constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de suas competências sociais.

Já Hueara et al. (2006), descreveram os modos de brincar, de crianças com deficiência visual na situação de brincadeira de faz-de-conta em pequenos grupos, enfocando a construção de conhecimentos. Participaram desse estudo quatro crianças de 4 a 7 anos, com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão ou cegueira), algumas com

outros problemas orgânicos associados, sendo que a maioria frequentava a pré-escola. Os resultados mostraram a importância da brincadeira faz-de-conta como indicador no desenvolvimento da criança. Durante a brincadeira, as crianças revelaram competências nas atividades cotidianas, e em diferentes modos de avaliação mais dirigida. Além disso, foi possível observar que a situação de brincadeira constitui-se em ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças. As crianças evidenciaram grande capacidade de representar papéis criar cenas, estabelecer regras, compreender o uso de objetos do cotidiano, reconhecer e transmitir aspectos culturais, sendo reconhecidas, nesse contexto, mais por suas possibilidades que por suas incapacidades. Ao brincar de faz de conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou animal, que um lugar faz de conta que é outro.

Para Piaget (1978), a criança que se encontra na idade pré-escolar, ou seja, no período pré-operatório, apresenta como brincadeira predominante o jogo simbólico, que é a manifestação mais importante do pensamento da criança desta idade. Seu instrumento é o símbolo individual e motivado, em oposição aos signos mentais, arbitrários e convencionais que caracterizam o pensamento operatório.

No período sensório-motor, há o jogo de exercício, caracterizado por uma assimilação funcional que permite ao sujeito consolidar seus aspectos sensório-motores. Já no período pré-operatório há o aparecimento do simbolismo. Isto acontece quando a criança começa a representar os acontecimentos que anteriormente eram restritos aos dados da experiência (jogo de exercício), mas que agora podem ser evocados fora de seu contexto espaço-temporal. Além disso, passa a ter consciência de sua representação, ou seja, quando brinca que é um gato, sabe que está fazendo de conta que é um gato (PIAGET, 1978).

Piaget ainda ressalta que o jogo simbólico, além de conter o significado consciente da representação para a criança (simbolismo primário), pode comportar, às vezes, uma significação inconsciente (simbolismo secundário).

Já Vygotsky (1989) destaca a brincadeira faz-de-conta como uma situação que privilegia a promoção do desenvolvimento e o surgimento de novas formas de interpretação e entendimento do mundo real. Ele considera que o faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, ao referir-se às potencialidades das crianças, que podem emergir e se desenvolver numa situação de imaginação.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz de conta, quando as crianças brincam como se fossem pai, mãe, heróis, etc., imitando e recriando personagens observáveis ou imaginários em suas vivências. A fantasia e imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz de conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de um personagem, de um objeto ou situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias (VYGOTSKY, 1989).

Celeste (2006) através de seu estudo de caso descreve o comportamento lúdico e interações sociais de uma criança em idade pré-escolar, cega, sem nenhuma outra deficiência. Os dados obtidos a partir do protocolo de avaliação indicaram comportamentos do brincar e interações sociais da criança tipicamente em desenvolvimento, sem dificuldades adicionais. A participante deste estudo demonstrou habilidades iguais ou acima de seu

nível de idade nestas áreas, apenas com alguns atrasos sutis em habilidades motoras finas.

Estudos voltados para as relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Considerando a intervenção da Terapia Ocupacional voltada para o desempenho ocupacional da criança nas atividades de brincar, de vida diária e de educação, o envolvimento da família no tratamento é fundamental, a fim de fornecer oportunidades para a criança praticar tarefas em seus contextos. No contexto familiar, a família pode aumentar o interesse exploratório e ampliar o pensamento da criança na compreensão de relações de causa e efeito nas atividades, maximizar habilidades emergentes, propondo novos desafios percepto-motores, aumentando dessa forma competência social da criança por meio de respostas adaptativas flexíveis às demandas e oportunidades do ambiente (DRUMMOND; REZENDE, 2008).

Rezende (2008) ainda ressalta que as crianças se desenvolvem pela sua interação com o ambiente, que as envolve, mas essa interação vai depender da sua capacidade de interagir com o meio. Sendo assim, a criança típica é motivada a agir, porque extrai do seu meio estímulos provocadores; entretanto, a criança com deficiência pode não captar esses estímulos ou não saber como reagir a eles, ficando assim privada das melhores oportunidades de desenvolvimento. Essa é a razão pela qual pode precisar de ajuda até para brincar.

Bishop et al. (2005), através de observações do brincar, examinaram se há alguma anormalidade no brincar simbólico de crianças cegas com idades entre 5 e 9 anos e que não apresentavam autismo. De acordo com os resultados as crianças do presente estudo, tiveram limitações no brincar simbólico quando comparada a crianças socialmente capazes, além de fornecer evidências adicionais sugestivas que as crianças cegas têm uma maior tendência para apresentar relação afetiva e para atribuir caracteres individuais para o boneco e reciprocamente os valores empenhados nas condições da tarefa.

Vigotsky (1989), afirma que o brincar não é somente uma simples fonte de prazer, mas esta atividade preenche necessidades da criança, sendo um motivo para a sua ação. Como, para o autor, o desenvolvimento intelectual está associado a uma mudança nas motivações, tendências e incentivos, a singularidade de cada atividade de brincar caracteriza as necessidades da criança em cada estágio do seu desenvolvimento. A criança, em idade pré-escolar, envolve-se em um mundo ilusório e imaginário através do qual poderá realizar seus desejos irrealizáveis. Vigotsky (1989) define então a brincadeira de faz-de-conta como o contexto no qual, ao brincar, esta criança cria uma situação imaginária.

Silveira, Loguercio e Sperb (2000) em seus estudos observaram como ocorre o estabelecimento da brincadeira simbólica de crianças em dois momentos diferentes: brincadeira espontânea e incentivo à brincadeira. Observaram crianças de 6 a 11 anos que frequentavam pré-escola, utilizando brinquedos disponíveis na escola e classificaram as brincadeiras de acordo com a classificação piagetiana das etapas de desenvolvimento do jogo: jogos de exercício, jogo simbólico e jogo de regras (PIAGET, 1978). Os resultados mostraram que a maioria das crianças, no contexto espontâneo, apresenta equilíbrio entre brincadeiras características do período sensório-motor (com exploração e manipulação dos objetos) e brincadeiras do período simbólico. Já na situação de brincadeira dirigida, observaram o predomínio de brincadeiras típicas do período simbólico. A conclusão do estudo esteve envolta a estimulação, em que as crianças através dos mesmos foram capazes de alcançar

um nível de desenvolvimento cognitivo bem mais elaborado. Para os autores, as crianças são capazes de se engajar em brincadeiras simbólicas, mas no caso de crianças com deficiência visual, esse tipo de brincadeiras é mais frequente quando é dado um incentivo para essa atividade.

Ao contrário do que afirma Piaget, Vigotsky entende que não existe brincadeira sem regras. O brincar simbólico também contém regras de comportamento, mesmo não sendo um jogo com regras formais pré-estabelecidas (VIGOTSY, 1989).

Ochaita e Rosa (in Coll, Palacios e Marchesia, 1995), em relação à função simbólica, afirmam que as crianças parecem encontrar-se bastante atrasadas nas etapas do desenvolvimento do brincar simbólico, quando comparadas “as videntes”, embora superem o atraso aproximadamente a partir dos seis anos. Isto pode ser explicado pela dificuldade apresentada na construção de uma imagem de si mesma e dos demais (necessária para imaginar-se e imaginar os outros no brincar). Além disso, também pode ser explicado pelos problemas que, na ausência da visão, as crianças têm para imitar as ações da vida diária que constituem o argumento das brincadeiras.

Lewis et al. (2000) investigou 18 crianças com deficiência visual entre 21 e 86 meses, em dois ensaios do brincar. As conclusões apresentadas pelos autores indicaram não necessariamente o atraso no desenvolvimento das crianças em um ou outro ato de brincar - funcional ou simbólico. No entanto, mesmo naquelas crianças com deficiência visual demonstrou a capacidade de brincar. Suas deficiências visuais não limitaram sua capacidade de relacionar diversos brinquedos e materiais juntos, independente do brincar simbólico ou funcional. Os resultados deste estudo demonstraram que as crianças com deficiência visual são mais propensas a produzir papel funcional e simbólico em contextos estruturados do que relatado previamente em ambientes desestruturados.

De acordo com Ochaita e Rosa (1995), é através da ação sobre o ambiente e da comunicação social, dependentes da percepção e do uso dos sentidos, que se alcança o domínio das habilidades mentais que possibilitam o conhecimento da realidade. Desta forma o desenvolvimento cognitivo dos deficientes visuais são diferenciados.

Ochaita e Rosa (1995) afirmam ainda, que a carência ou a séria diminuição da captação da informação por um canal sensorial da importância da visão deve potencializar a utilização de dois outros sistemas sensoriais: audição e tato. Esta substituição tem como objetivo possibilitar o conhecimento do mundo e a sua representação. Desta forma, os autores destacam a extraordinária importância da linguagem para o desenvolvimento dos deficientes visuais, já que será através de veículos linguísticos que estes indivíduos conhecerão e aprenderão a manipular mentalmente a realidade que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão da literatura teve como foco analisar estudos que investigaram como brinca a criança deficiente visual. Os resultados revelaram que as crianças com deficiência visual brincam como qualquer outra criança. A diferença é que as crianças deficientes visuais não têm a motivação visual para explorar os objetos e brinquedos. O brincar da criança deficiente visual é mais concreto, menos variável, e tem menos flexibilidade.

O brincar para a criança com deficiência visual ocorre de maneira limitada em decorrência da estimulação inadequada, comprometendo assim, o seu processo de desen-

volvimento sensorial e motor. A criança apresenta seu desenvolvimento e constrói seus conceitos quando interage com o meio. O brincar simbólico se encontra limitado, devido ao baixo nível de experiências que a criança apresenta ao não ser estimulada adequadamente. Nessa condição, a criança deficiente visual é privada de vivências que não permitem o desenvolvimento de conceitos espaciais e de representação do mundo de maneira condizente com as situações enfrentadas no ambiente, levando a criança a utilizar como referenciais os eventos concretos.

A criança cega deve brincar como todas as crianças. É fundamental que as crianças deficientes visuais experimentem atividades diversificadas, riquezas de sensações, brincadeiras, companheirismo e não isolamento. O brincar pode ser considerado uma oportunidade para observar e instigar a emissão de diferentes comportamentos e, ainda, possibilitar a ampliação e aperfeiçoamento do repertório comportamental das crianças. Entre os novos comportamentos que podem ser aprendidos está o próprio comportamento de brincar e outros comportamentos que serão importantes na situação de brincadeira, em outros contextos e situações futuras. A situação da brincadeira pode ser considerada vantajosa oportunidade para modificar e ampliar o repertório comportamental da criança. O brincar é uma atividade séria e de tamanha profundidade que pode ser confundido com o fazer nada. Segundo Friedrich Schiller, "O homem só é inteiro quando brinca: e é somente quando brinca que ele existe na completa aceção da palavra: Homem."

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. G. Desenvolvimento da criança com deficiência visual: enfoques e resultados de pesquisa. Mini- conferência apresentada na XXVII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto – São Paulo, 1997.

BATISTA, C. G.; ENUMO, S.R.F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: O caso da deficiência visual. In: H.A. Novo e M.C.S. Meneandro (Orgs.). Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano. Programa de Pós-Graduação em Psicologia UFES. Vitória: 2000, p.157-174.

BISHOP, M.; HOBSON, R. P.; LEE, A.. Symbolic Play in Congenital.y Blind Children. Development and Psychopathology, v.17, p.447-465, 2005.

CELESTE, M.. Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who is Blind: In Theory and Practice. Journal of Visual Impairment e Blindness, 2006.

CORN, A. L.; KOEING, A. J. Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives. New York: American Foundation for the Blind, 1996.

CUNHA, A. C. B. Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: Os efeitos de treinamento de mãe em procedimentos naturalísticos. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1996.

CUNHA, A. C. B. Interação mãe-criança e Avaliação Dinâmica de Habilidades Cognitivas de crianças com deficiência visual: Um estudo experimental sobre suas relações. Projeto de exame de qualificação de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFES, ES. Brasil: 2001.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G.. Manual de instruções para avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência visual. In: EMUNO, S. R. F. Avaliação do desenvolvimento de crianças com deficiência visual centrada na inserção escolar: Uma

proposta. Relatório de pós-doutorado para CAPES (texto impresso), 1999.

ENUMO, S. R. F.; FERREIRA, B. S.; FERRÃO, E. S.; BATISTA, C. G.. Habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual: Análise de uma proposta de avaliação. Resumos da 55ª Reunião Anual da SBPC, Anais eletrônicos. Brasília: Julho/2000.

ERIKSON, E. H.. *Childhood and society*. New York: W.W. Norton, 1963.

FERLAND, F.. *O modelo lúdico – O brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2006.

FLOREY, L. L.. *An approach to play and play development*. American Journal of Occupational Therapy. V.25, p. 275-280, 1971.

GARVEY, C. *Play*. Cambridge: Harward University Press, 1977.

GURALNICK, M. J.. *Peer social networks of Young boys with developmental delays*. American Journal on Mental Retardation. V.101, p.595-612, 1977.

HOWES, C.. *Peer interaction of young children*. EUA: Monographs of the Society for Research in Child Development. V. 53, serie 217, 2008.

HOWES, C.; BARON-COHEN, S.; HADWIN, J.. *Teaching children with autism to mind read: a practical guide for researchers and parents*. Chichester: John Wiley e Sons, 1999.

HUEARA, L.; SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G.; MELGAÇO, M. B.; TAVARES, F. S.. *O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília: v.12, n.13, 2006.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning editora, 2002.

LAYTON, C. A.; LOCK, R. H.. *Determining learning disabilities in students with low vision*. Journal of visual Impairment e Blindness. May, p.288-298, 2001.

LEWIS,V; NORGATE,S; COLLIS,G; REYNOLDS,R.. *The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play*. British Journal of Developmental Psychology. V. 18, p.449-464, 2000.

LOPES, V. G. *Linguagem do Corpo e Movimento. Visão subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2006.

OCHAITA, E; ROSA, A.. *Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas* In: COLI, C.; PALACIOS, J.; MARCHESIA. (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.183-197, 1995.

OMS, CIDDDM 2: *Classificación Internaccional Del Funcionamento, l Discapacidad y La Salud*. Genebra: OMS, 2001.

PARTEN, M. B.. *Social participation among preschool children*. Journal of Abnormal Psychology. V.27, p. 243-269, 1935.

PIAGET, J.. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Originalmente publicado em francês intitulado "La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et representation", em 1945. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.. *Play, dreams, and imitation in childhood*. Translated by C.Cattegno e F.M. Hodgson. New York: W.W. Norton, 1962 (Original work published in 1951).

PREISLER, G.. *Social an emotional developmental of blind children: A longitudinal study*. In: LEWIS, V. e COLLIS, G. M.. *Blindness and psychological development in young children*. London: The British Psychological Society, 1997.

RECCHIA, S. L.. Establishing intersubjective experience: Developmental challenges for young children with congenital blindness and autism and their caregivers. In V. Lewis e G.M. Collis (Orgs.). *Blindness and psychological development in young children*. Leicester: British Psychological Society Books, 1997a, p.116-129.

RECCHIA, S. L.. Play and concept development in infants with severe visual impairments: a constructivist view. *Journal of Visual Impairment e Blindness*: v.91, 1997b, p.401-406.

REZENDE, Márcia Bastos. O brincar e a intervenção da terapia ocupacional. In: DRUMOND, Adriana de França; REZENDE, Márcia Bastos. *Intervenções da Terapia Ocupacional*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M.. A importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino não Direcionado. P.12, 2006.

SILVA, C. C. B.. O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2003.

SILVEIRA, A; LOGUERCIO, L.; SPERB, T.. A brincadeira Simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: v.6, p.133-146, 2000.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G.. Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.21, p.383-391, 2008.

STAGNITTI, K.. *Playthings. 101 creatives ideas for everyday objects*. Ballarat: Wizard Bools Pty Ltd., 2000.

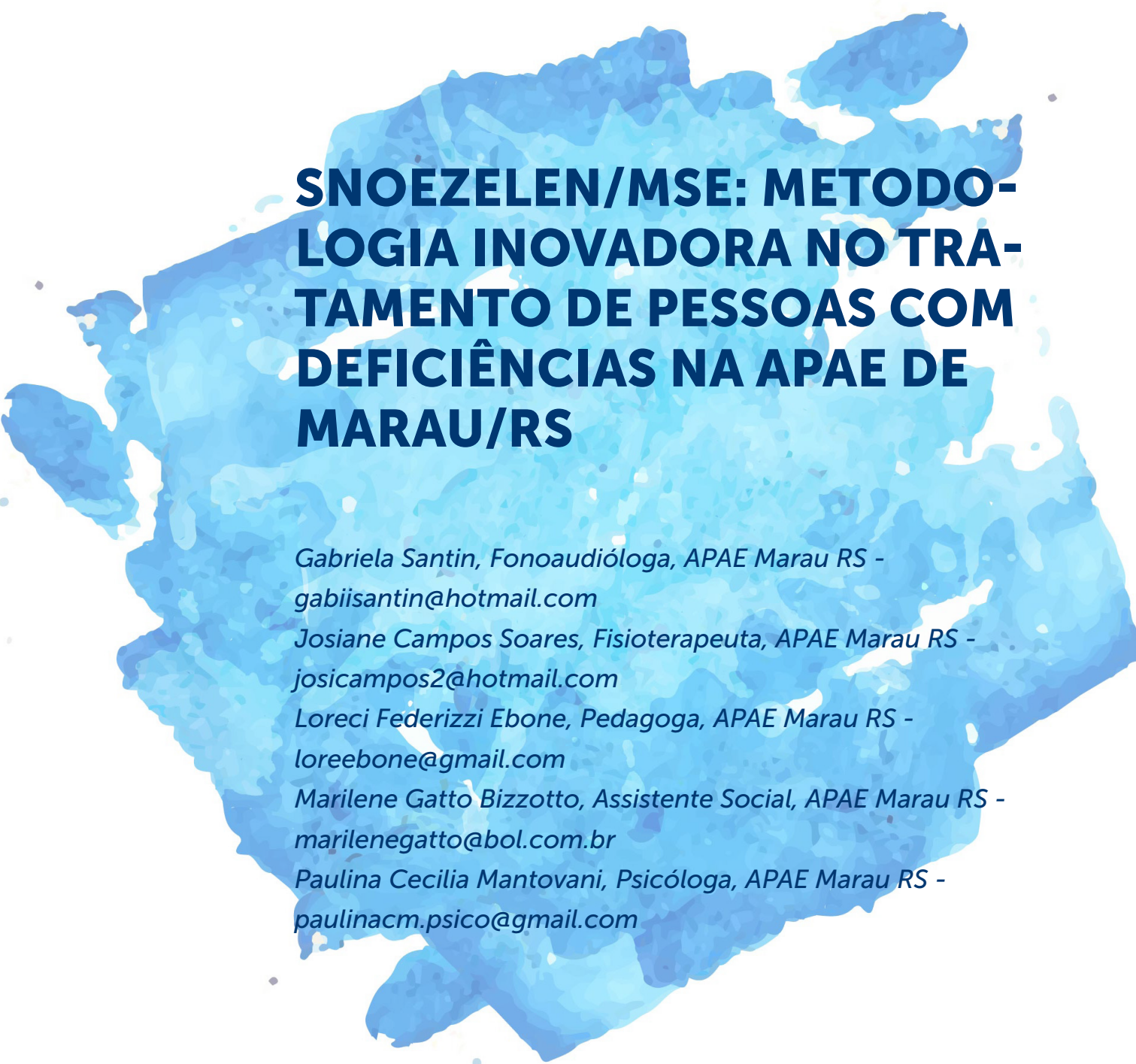
TAKATA, N.. Play as a prescription. In: REILLY, M.. *Play as exploratory learning*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, p. 209-246, 1974.

TRÖSTER, H.; BRAMBRING, M.. The play behaviour and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment e Blindness*: v.88, p.421-432, 1994.

VEITZMAN, S. *Visão subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2ed., 1994.



SNOEZELLEN/MSE: METODOLOGIA INOVADORA NO TRATAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA APAE DE MARAU/RS

*Gabriela Santin, Fonoaudióloga, APAE Marau RS -
gabiisantin@hotmail.com*

*Josiane Campos Soares, Fisioterapeuta, APAE Marau RS -
josicampos2@hotmail.com*

*Loreci Federizzi Ebone, Pedagoga, APAE Marau RS -
loreebone@gmail.com*

*Marilene Gatto Bizzotto, Assistente Social, APAE Marau RS -
marilenegatto@bol.com.br*

*Paulina Cecilia Mantovani, Psicóloga, APAE Marau RS -
paulinacm.psico@gmail.com*

Palavras-chave: Snoezelen/MSE; Tratamento; Pessoas com deficiências.

INTRODUÇÃO

Snoezelen/MSE é uma metodologia baseada em um conceito multifuncional em ambiente interno, que oferece estímulos sensoriais prazerosos. Surgiu na Holanda em 1970 pelos terapeutas Verheul e Hulsegge, com tradução: SNUFFELEN: explorar, e DOEZELEN: relaxar. Sánchez e Abreu (2006) acrescentam que a terapia combina duas vertentes: Ativa (estimulação sensorial); Passiva (relaxar), ainda citam Hulsegge e Verheul (1989, p.36) definindo o Snoezelen:

“oferta seletiva de estimulação primária num ambiente caloroso, atividade primária para deficientes mentais profundos. Atividade orientada para a percepção sensorial indiretamente através da luz, ruído, o toque, o odor e paladar, criando momentos de vida autêntica para pessoas diferentes”

Através de uma sala com equipamentos e recursos diferenciados, luzes, aromas, formas, texturas, sabores, faz-se a estimulação de todos os sentidos. Ocorre de forma controlada, gradual e dosada, considerando base teórica da metodologia: integração sensorial, plasticidade cerebral, teorias interacionistas do desenvolvimento e processos emocionais.

Também conhecida por Estimulação Multissensorial (MSE), usada no tratamento de pessoas com déficit cognitivo, a MSE é uma teoria desenvolvida pelos psicólogos americanos Cleland e Clark em 1996, que implantaram salas apropriadas para vivenciar sensações diferenciadas (SELLA, p. 17, 2008). Chega ao Brasil em 2005 (AMCIP- Curitiba/PR) posteriormente, em 2013 foi implantada a 1ª Sala Snoezelen/MSE do Rio Grande do Sul na APAE de Marau, atual multiplicadora neste Estado.

OBJETIVOS

Disseminar os benefícios da metodologia Snoezelen/MSE aplicada na APAE de Marau às pessoas com deficiência intelectual, múltiplas e autismo, como alternativa para outras instituições na qualificação dos serviços ao público-alvo apaeano.

Fortalecer o desenvolvimento físico, emocional, intelectual de crianças, jovens, adultos e idosos através da estimulação multissensorial. Ofertando um ambiente agradável que proporcione exploração do ambiente multissensorial. Promover experiências prazerosas e relaxantes, possibilitando bem-estar, melhorar a qualidade de vida e autoestima.

METODOLOGIA

O estudo é relato de experiência, constatados nas práticas de atendimento da equipe multidisciplinar, profissionais habilitados em Snoezelen, nos campos da saúde e educação. Sendo recurso complementar às terapias tradicionais, pode ser realizado individual/grupo, sessões semanais/quinzenais, conforme plano terapêutico.

ANÁLISE

A Sala Snoezelen é espaço de realizações na instituição, com resultados satisfatórios,

possibilita redução de estresse, cuidado mútuo e encantamento humano. Utilizada pela equipe, usuários e profissionais. Martins (2011) considera que Snoezelen oferece oportunidades de interação e envolvimento a nível físico, psíquico e espiritual, sendo um “lugar sagrado”. Neste sentido, nossos usuários demonstram no olhar, gestos e desejo em aproveitar esse espaço.

Este recurso terapêutico indica melhora significativa na qualidade de vida dos sujeitos, principalmente com quadros mais severos de prejuízo intelectual ou doenças degenerativas.

Contudo, encoraja a exploração do ambiente, aumenta as respostas aos estímulos, oportuniza comunicação simples, melhora capacidades de concentração, pensamento e raciocínio. Percebe-se que desacomoda os sujeitos em espaço de passividade. Além de possibilitar relaxamento de pacientes com agitação psicomotora, comportamento desadaptativos, diminui ansiedade, promove bem-estar e autoestima. Observam-se mudanças no comportamento e diminuição de estereotípias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a metodologia é indicada para todos, principalmente às pessoas com deficiência, privadas de experiências positivas e gratificantes. Considera-se instrumento facilitador do vínculo terapêutico e uma possibilidade de complementar as terapias tradicionais no contexto apaeano.

REFERÊNCIAS

MARTINS, A. Snoezelen com idosos: Estimulação Sensorial para melhor qualidade de vida. 2011.

SELLA, M. A. P. (org.) Snoezelen/MSE: um caminho para mundo sensorial. Curitiba: AM-CIP, 2008.

SÁNCHEZ F.; ABREU, M. I. Benefícios da terapia Snoezelen em utentes com demencias, 2006. Disponível: http://www.snoezelen-idosos.com/login/upload/files/artigo_cientifico_demencia.pdf



PROGRAMA APAEANO DE PREVENÇÃO DA APAE DE MA- RAU/RS 2000/2017

Marilene Gatto Bizzotto, Assistente Social, APAE de Marau RS
marilenegatto@bol.com.br

Palavras-chave: Estratégia, prevenção das deficiências, Projeto APAITO.

INTRODUÇÃO

No ano de 2000, a FENAPAES em parceria com o Instituto José Américo Silva Fontes – (IJASF), lançou o Programa Apaeano de Prevenção – PAP. Tendo como premissa a pérola do ditado popular que “prevenir é melhor que remediar”. Este trabalho visa divulgar a experiência de um projeto inspirado no programa, com objetivo de educar a população, facilitar o seu acesso ao conhecimento das causas das deficiências, bem como trabalhar com profissionais da saúde e educação visando desmistificar o preconceito. Tendo como área de abrangência a região norte do estado do Rio Grande Sul, o programa contemplou os municípios de Marau, Camargo, Nova Alvorada, Vila Maria e Nicolau Vergueiro, abrangendo um contingente populacional de aproximadamente 52 mil habitantes. A coordenação ficou a cargo da Equipe Multidisciplinar da APAE, através do Projeto Apaito. O reflexo mais significativo foi criar uma cultura preventiva na região, e assim possibilitar reduzir os índices de deficiência oriundas de causas evitáveis. O maior desafio foi a conscientização para a detecção e encaminhamento precoce de bebês de alto risco, prematuros ou com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

OBJETIVOS

Promover práticas e estratégias criativas e inovadoras de prevenção das deficiências em parceria com profissionais da Rede, municípios de abrangência e comunidade local.

METODOLOGIA

Fazer um relato de experiência descrevendo como as atividades foram desenvolvidas durante a vigência do programa e quais foram as principais estratégias e práticas utilizadas.

ANÁLISE

O lançamento ocorreu na Câmara de Vereadores de Vereadores de Marau na Semana da Pessoa com Deficiência no ano de 2000, com o Slogan: Prevenção de Deficiências: O Ciclo da Vida Agradece. A primeira ação foi reproduzir um Manual informativo e visitar todos os Pediatras que atuavam nos municípios propondo a parceria. Em 2002/2004 foi utilizada a Mostra de Fotografias sobre o Tabagismo – Prevenção das Deficiências circulou itinerante nos municípios de abrangência e em empresas da região, divulgando os malefícios do cigarro principalmente para as gestantes. A ação considerada mais efetiva e com maior impacto foi o boneco fantasia, atrativo e carismático chamado APAITO que foi criado em agosto de 2005. Neste período o Apaito visitou o município de Marau e em maio e junho de 2006 os municípios de abrangência regional. Em 2007 realizou visitas nas Escolas de Educação Infantil encerrando com encontro na APAE para levando os alunos a conhecer a instituição. O Apaito levou sua mensagem, distribuiu folders e cartazes para os gestores e profissionais da saúde e educação. No ano 2008, o mascote trabalhou pela inclusão junto às escolas de Ensino Fundamental do município de Marau, utilizando o

Livro “SER DIFERENTE É DIVERTIDO” com o tema inclusão e diversidade. O Apaito vai sendo reinventado, metaforizando o desenvolvimento humano e passa a interagir, aprende a falar demonstra ter sentimentos. O Apaito leva seus colegas para a escola e vai à procura de uma escola para estudar. Entre 2009 até 2011 mantém uma coluna semanal no jornal e programa Rádio local com as DICAS do APAITO sobre a prevenção das deficiências. Em 2013 foi criado a MALA DO APAITO um projeto para manter o

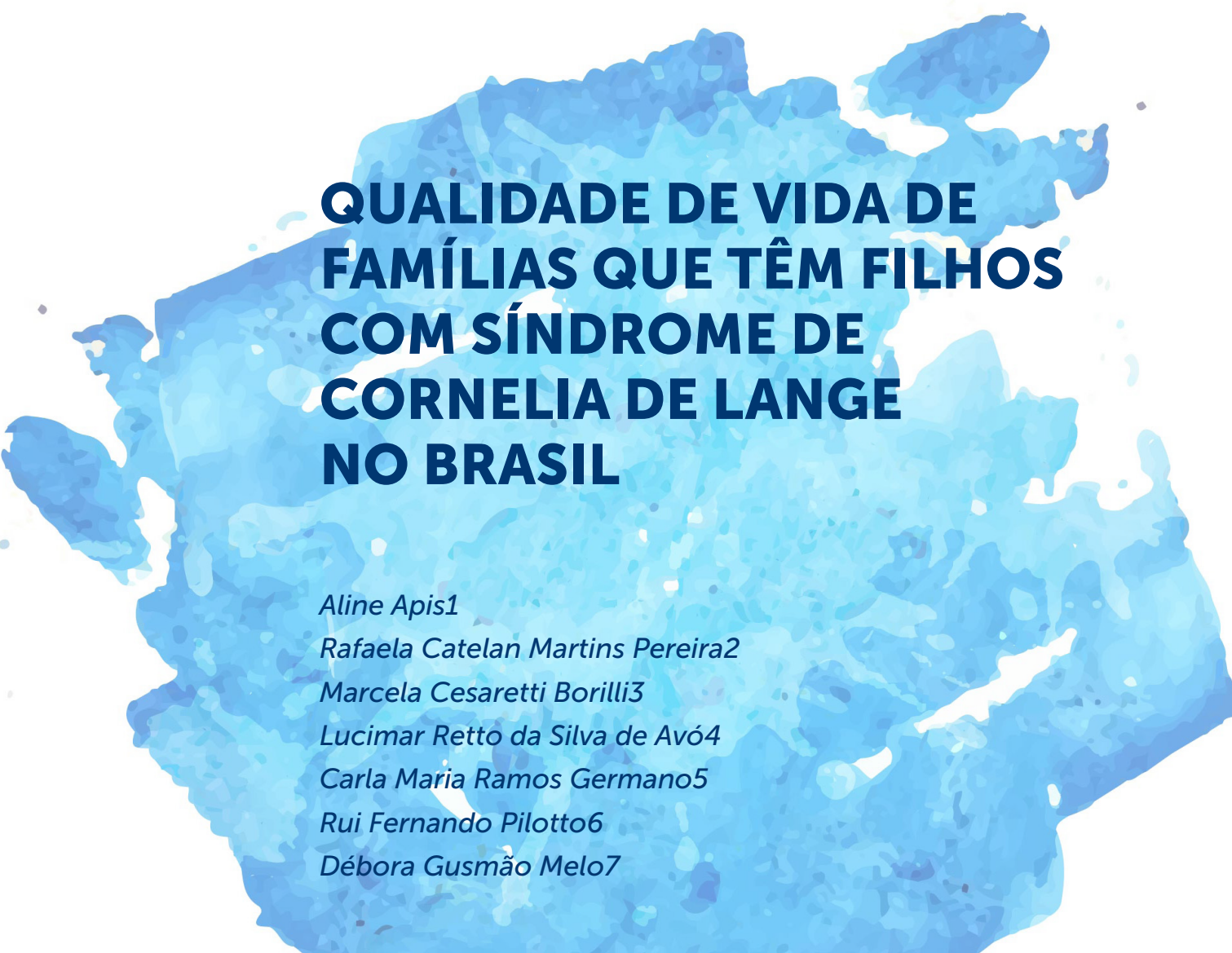
Apaito vivo e atuante no imaginário do usuário e da comunidade. Foi pensado na possibilidade de utilizar essa estratégia nos anos de 2014 como coadjuvante de “O CUIDADO PRECISA SER CULTIVADO”, uma réplica em miniatura do Apaito foi confeccionada para ser incluído em uma mala junto com outros objetos como: livros, textos sobre deficiências e um diário para relatar as visitas as famílias. Também foi utilizado para trabalhar a higiene o autocuidado na Escola Especial. O projeto ainda continua ativo a espera de se reinventar. O Apaito aparece em eventos, feiras, encontros ou quando os usuários sentem saudade e convocam a sua presença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o PAP é um programa preventivo que contribuiu mudando a cultura e impactando no perfil da região. Hoje os encaminhamentos são realizados nos primeiros meses de vida, os diagnósticos ocorrem precocemente e os atendimentos apresentam bons índices de evolução e alta. Há um reconhecimento dos profissionais da Rede pela qualidade do atendimento prestado. A gestão investe em formação continuada e mantém Unidade de Saúde onde o Setor de Estimulação Precoce é a porta de entrada, a abordagem é de terapeuta único e se faz Planos Terapêuticos Individualizados, priorizando usuários na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

REFERÊNCIAS

FONTES,J.A.S. Manual de Prevenção: Programa Apaeano de Prevenção. FENAPAES. Instituto José Américo Silva Fontes- IJASF.2000.



QUALIDADE DE VIDA DE FAMÍLIAS QUE TÊM FILHOS COM SÍNDROME DE CORNELIA DE LANGE NO BRASIL

Aline Apis¹

Rafaela Catelan Martins Pereira²

Marcela Cesaretti Borilli³

Lucimar Retto da Silva de Avó⁴

Carla Maria Ramos Germano⁵

Rui Fernando Pilotto⁶

Débora Gusmão Melo⁷

1 - Estudante de Medicina, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apisaline@gmail.com

2 - Estudante de Medicina, UFSCar, rafaela.catelan@gmail.com

3 - Terapeuta Ocupacional, APAE de São Carlos-SP, marcela.borilli@hotmail.com

4 - Professora Adjunta, Departamento de Medicina, UFSCar, lucimar@ufscar.br

5 - Professora Associada, Departamento de Medicina, UFSCar, cgermnao@ufscar.br

6 - Professor Associado, Departamento de Genética, Universidade Federal do Paraná (UFPR), ruipilotto@uol.com.br

7 - Professora Associada, Departamento de Medicina, UFSCar, dgmelo@ufscar.br

Palavras-chave: síndrome de Cornelia de Lange, doença rara, qualidade de vida familiar.

Introdução e Justificativa

A síndrome de Cornelia de Lange (CdLS) é uma doença genética rara, com incidência estimada de 1:50.000 indivíduos. Do ponto de vista etiológico, possui heterogeneidade de locus e mutações em cinco genes diferentes já foram implicadas na sua fisiopatogenia. O quadro clínico também é variado, composto, principalmente, por dismorfias faciais, atraso no crescimento pré e pós-natal e defeitos de redução de membros superiores. Apesar da grande variabilidade fenotípica, deficiência intelectual (DI), habitualmente grave à profunda, está presente na maior parte dos indivíduos (Deardorff et al., 2016).

Segundo o modelo sistêmico, a família é um circuito complexo e integrado, que envolve indivíduos e meio ambiente, dentro do qual os membros são interdependentes e exercem influências recíprocas uns nos outros (White e Klein, 2007). Assim, ter um filho com uma doença rara e DI pode modificar a dinâmica e a qualidade de vida familiar (Bertelli et al., 2011).

Objetivos

Esse projeto investiga o impacto da CdLS na qualidade de vida de famílias brasileiras.

Metodologia

Essa é uma pesquisa descritiva que está sendo desenvolvida com o apoio da Associação Brasileira Síndrome Cornelia de Lange (CdLS-Brasil), após aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Estão sendo convidadas a participar as famílias vinculadas à CdLS-Brasil. Ao concordarem em participar, um dos membros da família (preferencialmente a mãe) preenche os instrumentos de coleta de dados da pesquisa: formulário de “perfil sociodemográfico familiar”, formulário de “perfil da pessoa com CdLS”, índices de funcionalidade de Barthel e Lawton & Brody, e “Escala de Qualidade de Vida Familiar do Beach Center”.

Análise e discussão

Participaram da pesquisa, até o momento, 92 famílias, de 14 Estados da Federação, com predomínio de famílias dos Estados de MG (26 famílias) e SP (25 famílias). Nesse momento, são apresentados resultados parciais do projeto, com dados referentes à caracterização clínica dos 92 indivíduos com CdLS. Nessa amostra, 47 indivíduos (51,1%) eram do sexo masculino. A idade variou entre 10 meses e 43 anos, com média de 10 anos e 6 meses ($DP \pm 9$ anos), com predomínio de pessoas com CdLS na faixa etária entre 2 e 15 anos (68 indivíduos, 74%).

Apenas 12 pessoas tinham teste genético molecular confirmando a síndrome, nos demais casos o diagnóstico foi clínico. Do ponto de vista clínico, 61 indivíduos (66%) possuíam refluxo gastroesofágico; 32 (35%) possuíam cardiopatia; 29 (32%) epilepsia; e 41 (45%) possuíam alterações de membros, caracterizadas como de grau leve na maior parte dos

casos (24/41).

Com relação à escolaridade, 19 pessoas com CdLS (21%) eram alfabetizadas. Em relação às atividades básicas da vida diária (dentro de casa) e às atividades instrumentais da vida diária (fora de casa), 39 (42%) e 43 (47%) indivíduos com CdLS, respectivamente, foram identificados como totalmente dependentes de supervisão, sendo que 48 (52%) foram caracterizados como inábeis para manusear dinheiro e 20 (22%) como cadeirantes ou com grande dificuldade de locomoção.

Considerações finais

Esses resultados permitem conhecer o perfil clínico e as necessidades de saúde dos indivíduos brasileiros com CdLS. Em última instância, pretende-se que esse estudo sirva de subsídio para construção de uma linha de cuidado integral para pacientes com doenças genéticas no SUS, em consonância com a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras.

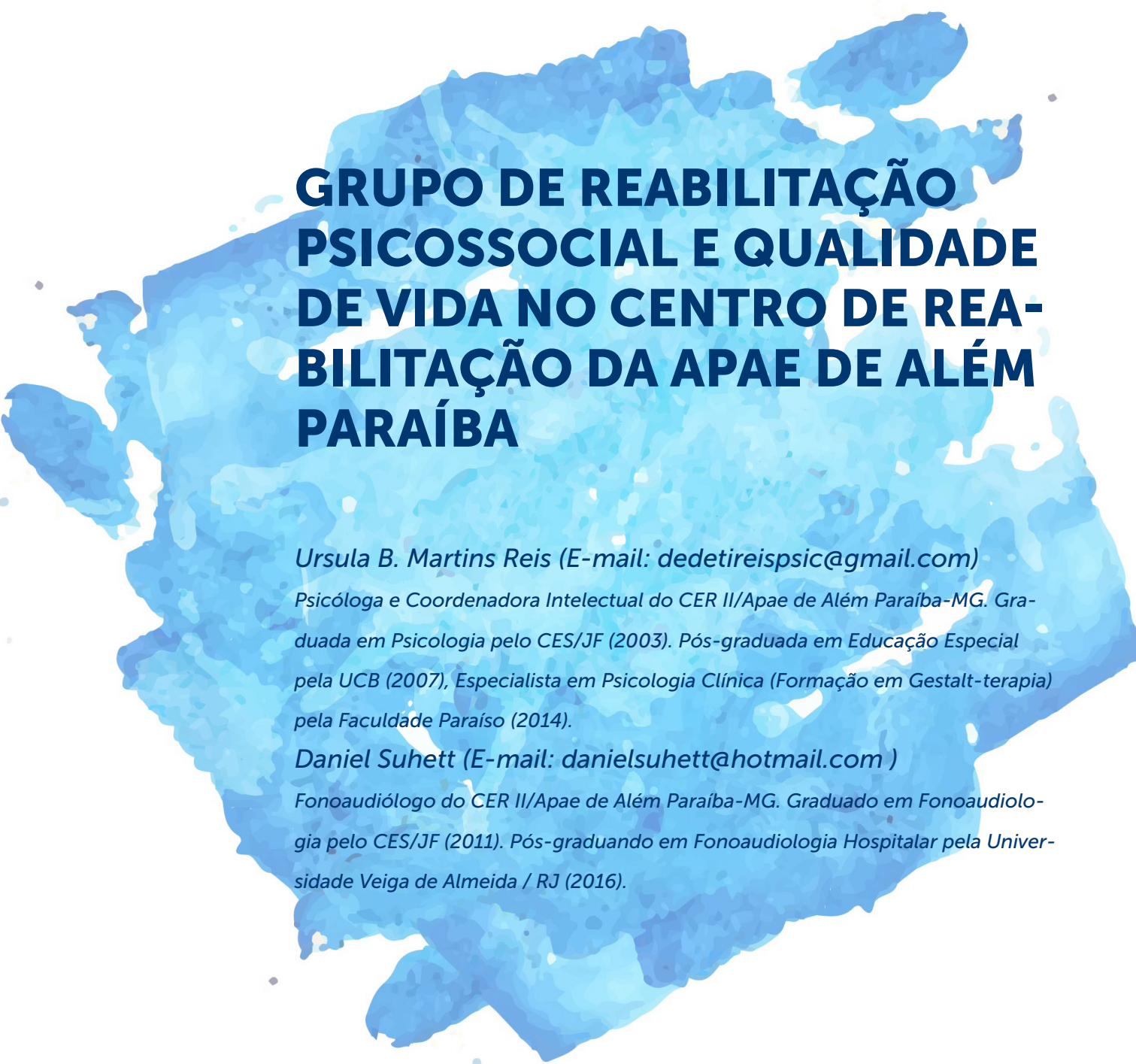
Referências

Deardorff MA, Noon SE, Krantz ID. Cornelia de Lange Syndrome. Date last edited: 28/01/2016. In: Pagon RA, Adam MP, Ardinger HH, et al., editors. GeneReviews. Seattle (WA): University of Washington, Seattle. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1104/>

White JM, Klein DM. Family Theories. 3 ed. SAGE Publications; 2007. 352p.

Bertelli M, Bianco A, Rossi M, Scuticchio D, Brown I. Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy. J Intellect Disabil Res 2011; 55(12): 1136-50.

Apoio: FAPESP (17/06123-8).



GRUPO DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL E QUALIDADE DE VIDA NO CENTRO DE REA- BILITAÇÃO DA APAE DE ALÉM PARAÍBA

Ursula B. Martins Reis (E-mail: dedetireispsic@gmail.com)

Psicóloga e Coordenadora Intelectual do CER II/Apae de Além Paraíba-MG. Graduada em Psicologia pelo CES/JF (2003). Pós-graduada em Educação Especial pela UCB (2007), Especialista em Psicologia Clínica (Formação em Gestalt-terapia) pela Faculdade Paraíso (2014).

Daniel Suhett (E-mail: danielsuhett@hotmail.com)

Fonoaudiólogo do CER II/Apae de Além Paraíba-MG. Graduado em Fonoaudiologia pelo CES/JF (2011). Pós-graduando em Fonoaudiologia Hospitalar pela Universidade Veiga de Almeida / RJ (2016).

EIXO TEMÁTICO: Saúde

MODALIDADE DE APRESENTAÇÃO: Pôster

INSTITUIÇÃO: CER II/Apae de Além Paraíba-MG

Objetivos: Os objetivos deste grupo são proporcionar o desenvolvimento da autoestima; promover a socialização possibilitando momentos de lazer, interação social e atividades que proporcionem situações prazerosas, de descontração entre os membros do grupo e seus familiares; trabalhar a consciência corporal, noções espaciais e temporais e ritmicidade; reintroduzir normas, regras e valores em suas relações sociais e familiares; desenvolver e aprimorar aspectos e habilidades físicas, cognitivas, afetivas e interpessoais; orientar e apoiar os membros da família com relação às limitações e as potencialidades dos envolvidos neste processo de reabilitação; trabalhar a expressividade dos sentimentos, emoções e desejos; estimular o pensamento e linguagem verbal e não verbal, a fim de promover uma comunicação efetiva; auxiliar no maior desenvolvimento das potencialidades individuais, visando melhor domínio da situação de comunicação.

Público Atendido: Pessoas com deficiência (Intelectual, Física e múltipla) que fazem tratamento no CER II/APAE de Além Paraíba com faixa etária entre 13 e 50 anos. Iniciou-se com 4 usuários, em grupo com reuniões semanais de 1h de duração, atualmente são 7 usuários, tendo capacidade para atender até 10 pacientes.

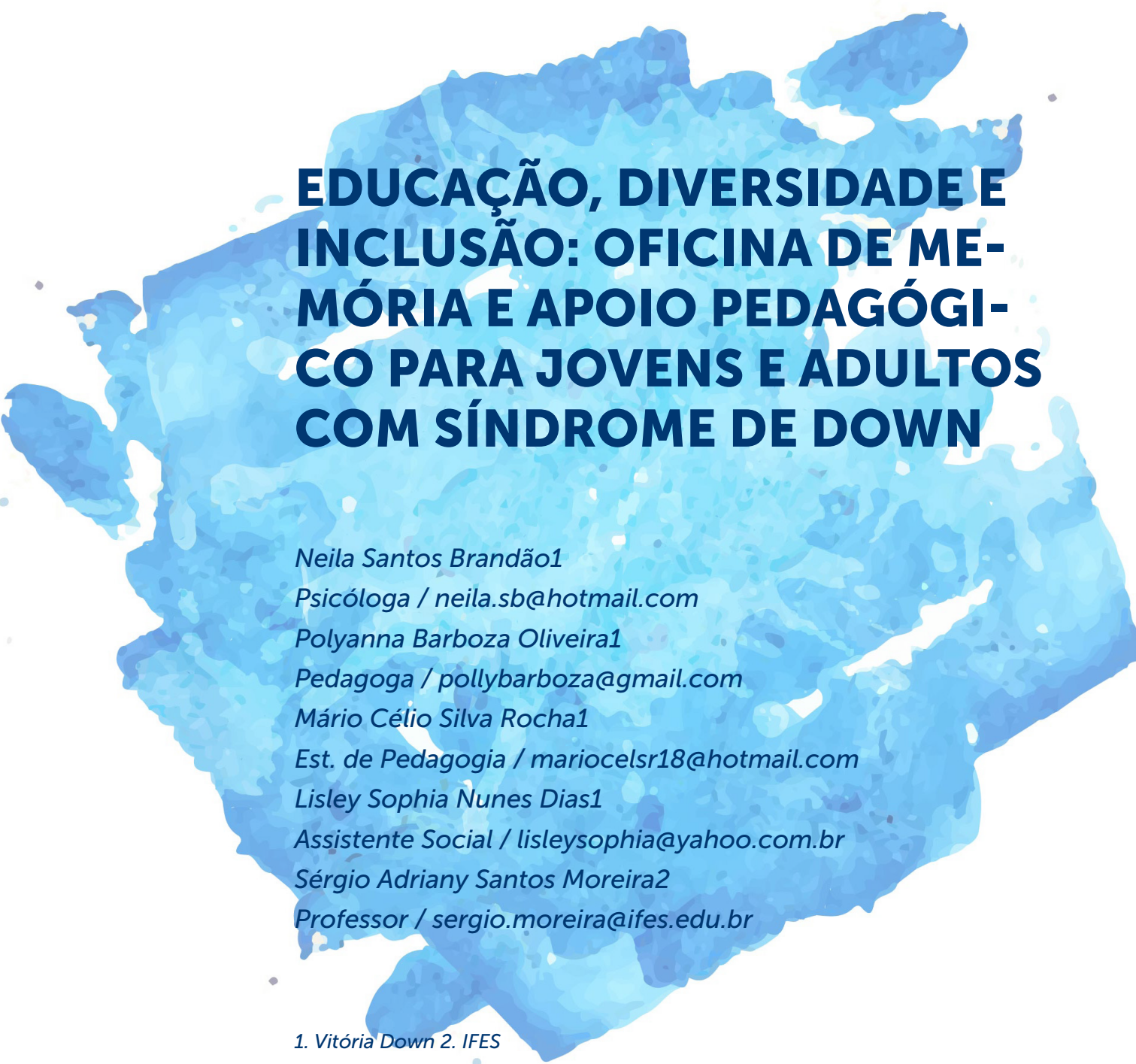
Metodologia: A metodologia do trabalho foi pautada numa vertente gestática, "Teoria de Campo", de Kurt Lewin. Kurt Lewin, foi um psicólogo alemão, criador do termo "dinâmica de grupo", que trouxe importantes contribuições sobre o grupo como objeto de estudo que influencia até hoje as práticas de muitos daqueles que trabalham com esta abordagem. O princípio básico desta teoria é analisar a situação grupal como um todo, ao invés de reduzir um acontecimento a elementos estudados isoladamente, o que se aproxima da perspectiva Biopsicossocial pregada pela Organização Mundial de Saúde(OMS,2003). De acordo com Lewin (1965), esse campo é dinâmico, constituído por um espaço de vida, que pode ser a família, a escola, a igreja etc., e inclui a pessoa e seu meio psicológico. No caso dos grupos, o campo envolve as dinâmicas produzidas nas relações entre seus membros, isto é, o campo é um todo dinâmico que funciona como uma unidade estruturada e não meramente como um conjunto de pessoas e seus meios. Dessa teoria de campo vêm as principais concepções de Lewin sobre o grupo como um organismo, uma totalidade permeada por equilíbrios e desequilíbrios constantes. "Essa ideia de uma organicidade definirá o grupo como o solo que dá sustentação ao indivíduo. Quanto mais estruturado e equilibrado for o grupo maior o sentimento de segurança de seus membros e maior a sua interdependência" (CÉSAR, 2008, p. 95). A existência de equilíbrios e desequilíbrios nesse campo pressupõe entender a dinamicidade dessa organização e o que sustenta o funcionamento do grupo. Lewin(1948), afirma que "[...] os métodos chamados em geral de 'trabalhos em grupo' permitem atingir de imediato grupos inteiros de indivíduos e, ao mesmo tempo, parecem ser de fato mais eficientes que o tratamento individual, para provocar mudanças profundas". Para que o grupo funcione como promotor de mudanças, "[...] é preciso que o indivíduo se envolva no problema, que se sinta participante ativo no grupo, e que o grupo funcione como um grupo solidário, onde os membros têm consciência de a ele pertencer" (CÉSAR, 2008, p. 100)

Com esta teoria esperamos alcançar os objetivos propostos contribuindo assim para a reinserção das pessoas com deficiência física, intelectual e múltipla na sociedade propor-

cionando assim uma melhoria em sua qualidade de vida.

Recursos adotados: Dinâmicas de Grupo, jogos, atividades lúdicas, passeios, reuniões em locais variados (área interna e externa da instituição) com realização de piquenique, lanches e reuniões ao ar livre, comemorações de aniversários e datas diversas como páscoa e natal. Em diversas atividades convidamos também os familiares para participarem, onde podem interagir e realizarem trocas de experiência criando assim um vínculo de amizade entre eles.

Resultados obtidos: O grupo iniciou-se em Agosto de 2015 e os resultados vem surgindo gradativamente e não há um prazo para seu término. Até o momento conquistou-se uma melhoria nas relações interpessoais dos usuários e familiares, ampliação da socialização e reinserção das pessoas com deficiência na sociedade à partir da realização de atividades fora do ambiente Terapêutico onde realizou-se passeios e encontros entre pacientes, profissionais e familiares em locais diversos como: Balneário, Pizzaria, sorveteria, Apae Country, Horta da APAE, Espaço da Equoterapia, residência dos participantes, o que proporcionou também um aprimoramento da comunicação e linguagem e promoção da qualidade de vida. Percebeu-se também aumento na autoestima, maior estabilidade emocional dos membros do grupo e seus familiares, evolução dos aspectos cognitivos, consciência corporal. Pudemos também perceber a satisfação e um maior envolvimento dos familiares no processo de reabilitação dos pacientes. Como estão ainda em processo, muitos aspectos ainda precisam ser alcançados e melhorados como a descoberta de suas potencialidades e reconhecimento das mesmas pelos familiares e pela sociedade.



EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: OFICINA DE ME- MÓRIA E APOIO PEDAGÓGI- CO PARA JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN

Neila Santos Brandão¹

Psicóloga / neila.sb@hotmail.com

Polyanna Barboza Oliveira¹

Pedagoga / pollybarboza@gmail.com

Mário Célio Silva Rocha¹

Est. de Pedagogia / mariocelsr18@hotmail.com

Lisley Sophia Nunes Dias¹

Assistente Social / lisleysophia@yahoo.com.br

Sérgio Adriany Santos Moreira²

Professor / sergio.moreira@ifes.edu.br

1. Vitória Down 2. IFES

Palavras chaves: Síndrome de Down; Inclusão; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O Projeto Educação, Diversidade e Inclusão surge de uma demanda das famílias atendidas na Associação Vitória Down e busca encontrar alternativas capazes de possibilitar aos jovens e adultos com Síndrome de Down (SD) melhora em sua aprendizagem, capacidade de expressão e relacionamento social, a fim de garantir a sua autonomia e inclusão social.

JUSTIFICATIVA

Por estes motivos, entendemos que precisamos intervir nessa realidade e proporcionar aos jovens e adultos com SD a possibilidade de mudarem o rumo de suas vidas, trocando experiências, relacionando-se, envolvendo-se emocionalmente, fazendo escolhas, se divertindo e convivendo com os seus pares. Dessa maneira, este estudo se justifica por considerarmos que alguns jovens e adultos não conseguiram ainda avançar nos aspectos da aquisição da leitura e da escrita e também, por entendermos que através das atividades propostas e da interação social o aprendizado fluirá de forma mais eficaz.

REFERENCIAL TEÓRICO

O artigo 14 da Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13.146/15, garante a habilitação e a reabilitação como um direito à pessoa com deficiência. Podemos inferir da referida lei, que quando trabalhamos o processo de habilitação e de reabilitação de nossos alunos, jovens e adultos com SD nas oficinas do projeto, objetivamos o desenvolvimento de suas potencialidades, talentos, habilidades e aptidões: físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas; contribuindo, assim, para a conquista da autonomia e a participação social em igualdade de condições e oportunidades com os demais.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo criar um espaço de apoio socioeducacional destinado a jovens e adultos com SD para oferta de atividades de enriquecimento na área de auto expressão e relacionamento social.

METODOLOGIA

Na tentativa de alfabetizar os que passaram pela escola sem êxito, trabalhamos, como apoio, para jovens e adultos com SD, utilizando algumas metodologias aplicadas a nível nacional e internacional que contribuem para alcançarmos os nossos objetivos. A nível nacional foi adotado o "Método das Boquinhas", reconhecido pelo MEC, para aprimorar a consciência e a articulação de cada fonema e "Método dos Dedinhos e Dedinhos Sings". A nível internacional foram selecionados e adaptados materiais utilizados nos métodos "Handwriting Without Tears", metodologia desenvolvida nos Estados Unidos e "Reading and Writing Speech Intervention", metodologia desenvolvida na Inglaterra, baseada em

trinta anos de pesquisa científica na SD. Além disso, utilizamos o Numicon, método internacional, desenvolvido nos Estados Unidos. Usamos, também o Material Dourado e o Ábaco, como ferramenta de apoio pedagógico para o ensino de Matemática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Algumas oficinas propostas para discussão do projeto Educação, Diversidade e Inclusão são:

Educação Continuada: desenvolve atividades de português instrumental e matemática aplicada ao cotidiano, tendo como metas a ampliação de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento da elaboração mental e do raciocínio lógico.

Memória: consiste numa experiência de construção coletiva de conhecimentos, estimulando o treinamento cognitivo, melhorando déficits de atenção, diminuindo a ansiedade, exercitando a memória e promovendo a sociabilidade e o aumento da autoestima.

Atividades da Vida Diária (AVD): objetiva tornar o aluno capaz de satisfazer suas necessidades básicas de forma autônoma. Psicomotricidade: desenvolve a agilidade, atenção, coordenação motora global e o espírito de equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Vitória Down, por meio do projeto Educação Diversidade e Inclusão, se apresenta como uma oportunidade para sanar algumas “lacunas” expostas neste estudo, bem como possibilitando aos pais a oportunidade de inserir seus filhos com SD na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Acosta. Série Usando a Cabeça, volume 1, Memória – São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

BRASIL. Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão.

BURGOYNE, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Smith, G., Buckley, S., Snowling, M. J. and Hulme, C. Reading and Language Intervention for children with Down Syndrome: Teacher's Handbook. In: Down Syndrome Education International. Cumbria, United Kingdom. 2012.

OLIVEIRA, Giselle de Campos. Psicomotricidade, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 11ª edição, 1997.

OLSEN, J. Z. Handwriting without tears. 5ª Edição. Potomac, 1999.



FORTALECENDO LAÇOS E DE- SATANDO OS NÓS

Carolina Laura Brancato de Araújo¹

Neuropsicopedagoga / vitoriadown@gmail.com

Lara de Moysés Moura¹

Psicóloga / mmoura.lara@gmail.com

Graciele Moreira Dias¹

Assistente Social / gracielelr15@hotmail.com

1. Vitória Down

Palavras chaves: Família; Empoderamento; Acolhimento.

INTRODUÇÃO

O Projeto Fortalecendo Laços e Desatando os Nós está sendo desenvolvido pela Associação Vitória Down desde julho 2015. É considerado um projeto social inovador no Espírito Santo por ter seu foco na família como principal agente de inclusão e transformação social.

JUSTIFICATIVA

Desde o nascimento de um bebê com síndrome de Down (SD), há necessidade de ofertar o acolhimento voltado para mãe, assim como, orientação, acompanhamento e empoderamento da família como um todo. Ainda observamos a importância de oferecer, um inovador, espaço para realizar atendimento e escuta específico para os irmãos que antes não eram considerados como protagonistas familiar. Como consequências das múltiplas terapias realizadas pelas crianças com SD, notou-se a importância de proporcionar momentos de brincadeiras considerando a relevância desta atividade para o desenvolvimento humano.

BASE TEÓRICA

Os artigos 4 e 5 da Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13.146/15, garantem o direito à igualdade de oportunidades e a proteção a toda forma de negligência. O Art. 39 da mesma Lei, garante o acesso a política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família objetivando o desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para o acesso a direitos e a plena participação social.

As Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down do Ministério da Saúde (2012), afirma que a cada 700 nascimentos vivos, nasce um bebê com síndrome de Down, e fica estabelecido como Orientação ao Recém-nato, que as famílias devem ter contato com outros pais assim como apoio da comunidade.

OBJETIVO

Promover o fortalecimento de vínculos familiares e o empoderamento dos seus membros visando a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social da pessoa com SD.

METODOLOGIA

O projeto foi executado a partir das seguintes ações: Rodas de Conversa – com profissionais convidados para apresentação de temas atualizados sobre a SD; Encontro de Famílias – com a equipe técnica foram tratados temas relacionados à vida familiar e desenvolvimento humano. Também foram realizados celebrações e momentos de lazer; Encontro de Irmãos – trabalho pioneiro no Estado baseado em modelos internacionais que contou com encontros entre irmãos de pessoas com SD para troca de experiências

e informações, garantindo um momento de escuta e validação de sentimentos; Oficina do Brincar - resgate do Brincar como atividade principal da infância e as suas implicações para o desenvolvimento das crianças (com ou sem SD). Com caráter pioneiro também foi inspirado em modelos internacionais e na neurociência; Escola de Pais – curso composto por módulos para transmitir temas atualizados relacionados à SD; O Momento da Notícia – acolhimento às famílias que recebem o diagnóstico da SD. Foi o primeiro Projeto desenvolvido pela Associação, com foco no bebê. A partir da parceria com o Instituto Empathiae/SP, em 2016, mudou-se o foco para atenção à mãe por acreditar que se esta for bem acolhida terá uma melhor estrutura emocional para se reorganizar e adequar à nova realidade. Para garantir o atendimento e acompanhamento das famílias, foi capacitado um grupo de Pais Apoio. Este modelo de atendimento foi implantado e está em execução em outras cidades (Caxias do Sul, Belo Horizonte e São Paulo).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Desde o início da execução do projeto em 2015, foram atingidos os seguintes números de atendidos: Rodas de Conversa (632), Encontro de Famílias (510), Encontro de Irmãos (92), Oficina do Brincar (123), Escola de Pais (34) e Momento da Notícia (92). O projeto Fortalecendo Laços e Desatando Nós, permanece em execução e suas ações visam atender o previsto na Lei Brasileira de Inclusão, bem como nas Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down do Ministério da Saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das famílias em toda a execução do projeto é fundamental. Ter as suas primeiras necessidades atendidas e sentimentos validados fortaleceram os vínculos intra-familiares, interfamiliares, e com a Vitória Down. Em consequência deste trabalho constatamos uma apropriação e aumento de novas famílias no movimento associativo.

REFERÊNCIAS

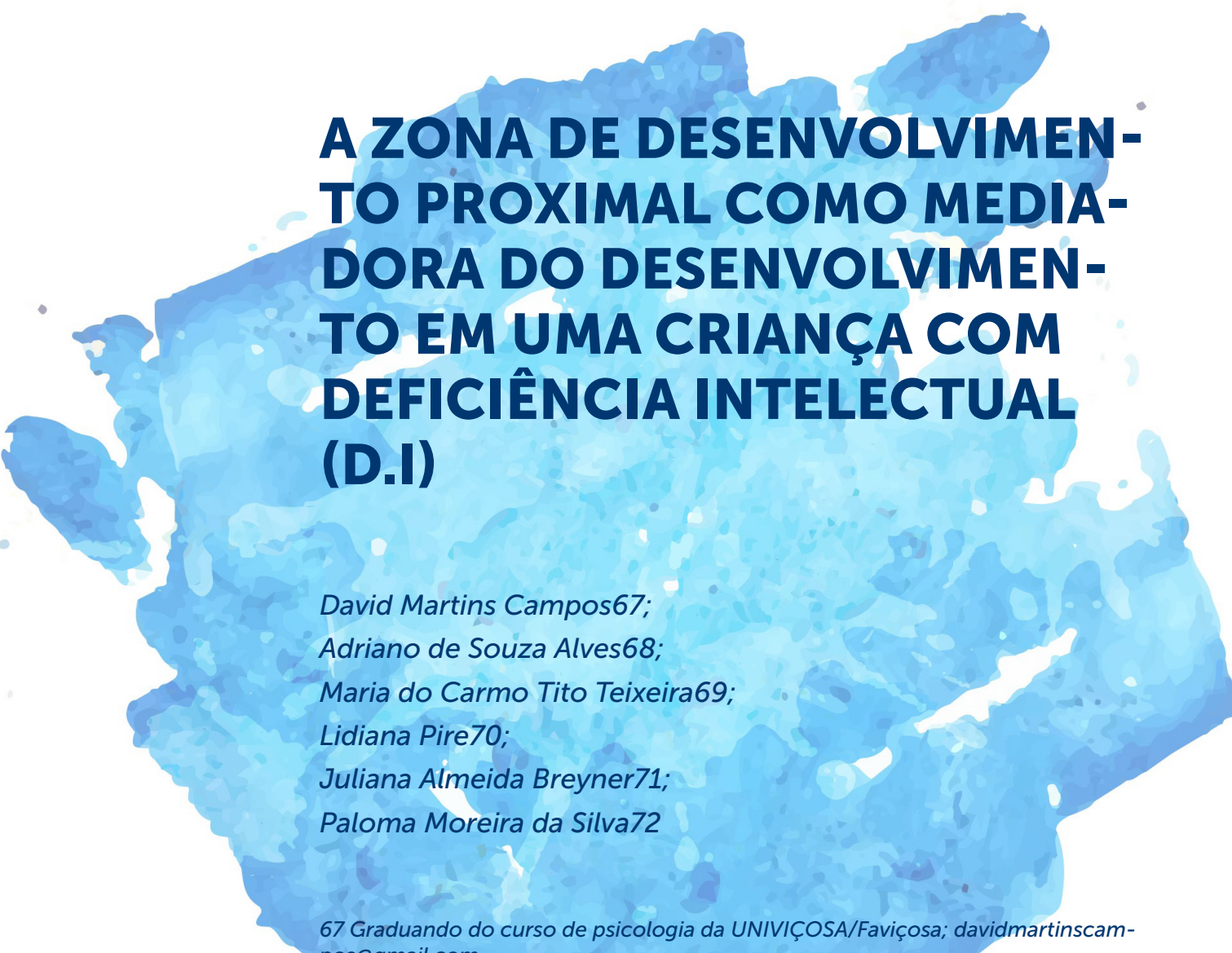
Asociación de síndrome de Down de la República Argentina. Disponível em: <<http://www.asdra.org.ar/>>. Acesso em: 05/08/15.

BRASIL. Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão.

BRASIL. Ministério de Saúde. Diretrizes de Atenção à pessoa com Síndrome de Down. Brasília, 2012.

Leicestershire Down's Syndrome Group, UK. Disponível em: <<http://www.leicester-downsgroup.co.uk/>>. Acesso em: 05/08/15

Nova Scotia Down Syndrome Society, Canadá. Disponível em: <<http://halifaxnsdss.ca/>> Acesso em: 05/08/15.



A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO EM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (D.I)

*David Martins Campos*⁶⁷;
*Adriano de Souza Alves*⁶⁸;
*Maria do Carmo Tito Teixeira*⁶⁹;
*Lidiana Pire*⁷⁰;
*Juliana Almeida Breyner*⁷¹;
*Paloma Moreira da Silva*⁷²

⁶⁷ Graduando do curso de psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; davidmartinscampos@gmail.com

⁶⁸ Psicólogo pela UFMG-MG, mestre em Biologia Animal pela UFV-MG; adrianop-sj@yahoo.com.br

⁶⁹ Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com

⁷⁰ Graduada pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, psicóloga na APAE-Viçosa/MG; lidi22pires@hotmail.com

⁷¹ Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; jubreyner@yahoo.com.br

⁷² Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; palomasmoreira@live.com

PALAVRAS CHAVES: Zona de Desenvolvimento Proximal; Deficiência Intelectual; Habilidades Cognitivo-comportamentais

INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

A instituição atende a crianças com diferentes tipos de deficiências físicas e/ou intelectual, como o transtorno do espectro do autismo (TEA), síndrome de down e paralisia cerebral infantil. Investindo no desenvolvimento e ganho de habilidades em diferentes áreas, dentre os objetivos da instituição, está o de dotar o usuário com recursos que promovam melhor qualidade de vida, capacitando-os de viver em sociedade e uma maior independência possível. Em meio a tantas singularidades, decidiu-se analisar o desenvolvimento de uma das crianças com deficiência intelectual, do sexo feminino e cinco anos de idade, observando sua evolução frente à mediação de aprendizado. A Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, havendo limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (SANTOS ET AL 2015). A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) diz respeito à distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas sem a ajuda de outro capaz e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (CHAIKLIN ET AL 2003).

OBJETIVOS

Através de pareamentos e reforçamento positivo desenvolver a eficácia da utilização da escuta (associação e reconhecimento do som), da discriminação de estímulos (reconhecimento de diferentes imagens), fala (sonorização) e comportamentos sociais e desta maneira proporcionando aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivo-comportamentais.

METODOLOGIA

Durante os três meses de trabalho, foram utilizados como material, um notebook para apresentação de vídeos, imagens impressas em folha A4 para o reforçamento do que era exibido nas apresentações áudio/visuais e o pareamento de palavras e números. A cada mês foi trabalhado uma atividade temática com intuito de reforçar o aprendizado do que se apresentou.

O emparelhamento foi utilizado em complemento às imagens apresentadas e para ser realizada a atividade proposta foram recortadas as letras que compunham a palavra que representava a imagem apresentada. Para que a atividade fosse completada, dever-se-ia sobrepor com as letras recortadas a palavra que nomeavam à imagem, devendo sempre completá-la da esquerda para direita, formando assim, eles próprios, a palavra correspondente à imagem apresentada.

Quando se concluía o objetivo proposto, os estagiários forneciam o reforço positivo através de atenção, elogios, dizendo-lhes “parabéns”, “muito bem”, “continue assim”, entre outras frases e gestos reforçadores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A criança com DI, objeto de nossa intervenção e avaliação, apresentava nas primeiras atividades dificuldade em externalizar seu conhecimento, demonstrando dificuldade na fala e compreensão da atividade. Porém, ao longo das atividades foi possível observar a cada mês o seu desenvolvimento, uma vez que, sempre se apresentou motivada e disposta a prestar atenção e participar das atividades propostas.

Desta maneira, ao fim das atividades o indivíduo observado demonstrou grande melhora em sua escuta, discriminação de estímulos, fala e comportamentos sociais. Sendo este último, claramente observado, quando a criança com DI inicia após algumas atividades um movimento de ajuda ao próximo, auxiliando e sendo auxiliada quando não compreendia a atividade ou quando seus colegas não se comportavam de maneira disciplinada.

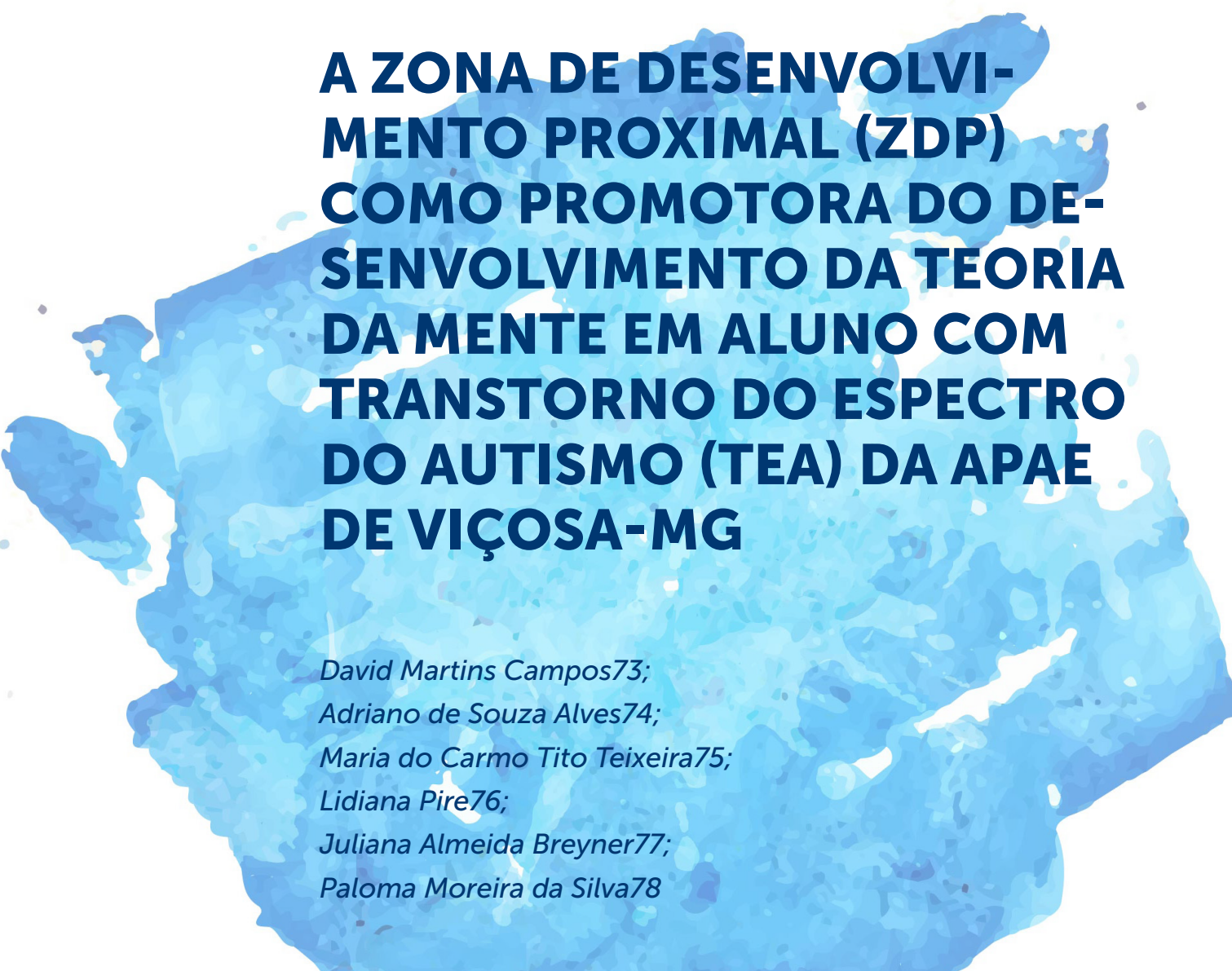
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito de nossa apresentação demonstrou um crescimento cognitivo-comportamental mediado pelos colaboradores e as outras crianças, segundo a teoria da ZDP desenvolvida por Vygotsky. Uma vez que, construiu conhecimento através da mediação realizada e também mediou conhecimentos a seus colegas e vice-versa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vyotsky Sobre Aprendizagem e Ensino. Bauru: Juliana Campregher Pasqualini, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016>. Acesso em: 20/07/2017.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>>. Acesso em: 19/07/2017.



A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE EM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) DA APAE DE VIÇOSA-MG

*David Martins Campos*⁷³;
*Adriano de Souza Alves*⁷⁴;
*Maria do Carmo Tito Teixeira*⁷⁵;
*Lidiana Pire*⁷⁶;
*Juliana Almeida Breyner*⁷⁷;
*Paloma Moreira da Silva*⁷⁸

⁷³ Graduando do curso de psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; davidmartinscampos@gmail.com

⁷⁴ Psicólogo pela UFMG-MG, mestre em Biologia Animal pela UFV-MG; adrianop-si@yahoo.com.br

⁷⁵ Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com

⁷⁶ Graduada pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, psicóloga na APAE-Viçosa/MG; lidi22pires@hotmail.com

⁷⁷ Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; jubreyner@yahoo.com.br

⁷⁸ Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; palomasmoreira@live.com

PALAVRAS CHAVES: Zona de Desenvolvimento Proximal. Transtorno do espectro autista (TEA). Teoria da mente.

INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

A instituição atende a crianças com diferentes tipos de deficiências físicas e/ou intelectual, como o transtorno do espectro do autismo (TEA), síndrome de down e paralisia cerebral infantil. Dentre os objetivos da instituição, está o de dotar o usuário com recursos que promovam melhor qualidade de vida, capacitando-os a viver em sociedade e promover a maior independência possível. A ZDP é o espaço da aprendizagem entre o que a criança já consegue realizar o que ela consegue realizar com mediação, facilitando o processo de aquisição do conhecimento (CHAIKLIN ET AL 2003). Em uma turma de seis crianças, decidiu-se acompanhar uma de 11 anos de idade do sexo masculino, diagnosticada com (TEA), para avaliar seu desenvolvimento e como o processo de mediação foi fundamental no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro. Esses distúrbios se caracterizam por comportamentos repetitivos e cegueira mental. De acordo com a teoria da mente, consiste na capacidade de atribuir e representar em si próprio e nos outros os estados mentais independentes (WILLIAMS, 2004). O TEA pode ser associado com deficiência intelectual, dificuldades de coordenação motora e de atenção (TONELLI, 2009).

OBJETIVOS

Utilizar pareamentos e reforço positivo para aumentar a eficácia na utilização da escuta (associação e reconhecimento do som), da discriminação de estímulos (reconhecimento de diferentes imagens), fala (sonorização) e comportamentos sociais e desta maneira proporcionando aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivo-comportamentais.

METODOLOGIA

Durante os três meses, foram utilizados como materiais um notebook para apresentação de vídeos e imagens impressas em folha A4. Foi proposto a cada mês trabalhar com uma atividade temática com intuito de reforçar o aprendizado do que era sugerido as crianças.

No primeiro mês, foi trabalhado o aprendizado dos nomes de diversos animais, já no segundo mês foi proposto atividades com objetivo de reconhecimento das vogais de nosso alfabeto e por último, no terceiro mês, a importância dos números de zero a nove.

O emparelhamento foi utilizado em complemento às imagens apresentadas a eles e, para ser realizada a atividade proposta, foram recortadas as letras que compunha a palavra que representava a imagem trazida a eles. Para que a atividade fosse completada, dever-se-ia sobrepor com as letras recortadas à palavra que nomeava a imagem, devendo sempre completa-la da esquerda para direita, formando assim eles próprios a palavra correspondente à imagem apresentada.

Quando se concluía o objetivo proposto, os estagiários forneciam o reforço positivo através de atenção, elogios, dizendo-lhes "parabéns", "muito bem", "continue assim". Ao final de cada atividade realizada com sucesso, os alunos eram deixados livres para se le-

vantarem de suas carteiras para dançar e se divertirem com os vídeos didáticos trazidos para eles.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A criança com TEA, objeto de nossa observação, não apresentou dificuldade em realizar as atividades, se mostrando sempre participativo e disposto e colaborativo.

O sujeito demonstrou um ótimo desenvolvimento cognitivo-comportamental durante as atividades. Demonstrou grande evolução na teoria da mente desde as primeiras atividades, sabendo respeitar a vez do colega de realizar a atividade e o auxiliando quando necessária habilidade o qual demonstrava dificuldade no início das atividades. Observou-se o processo da ZDP através do conhecimento mediado pelos colaboradores e sua própria mediação com os colegas de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

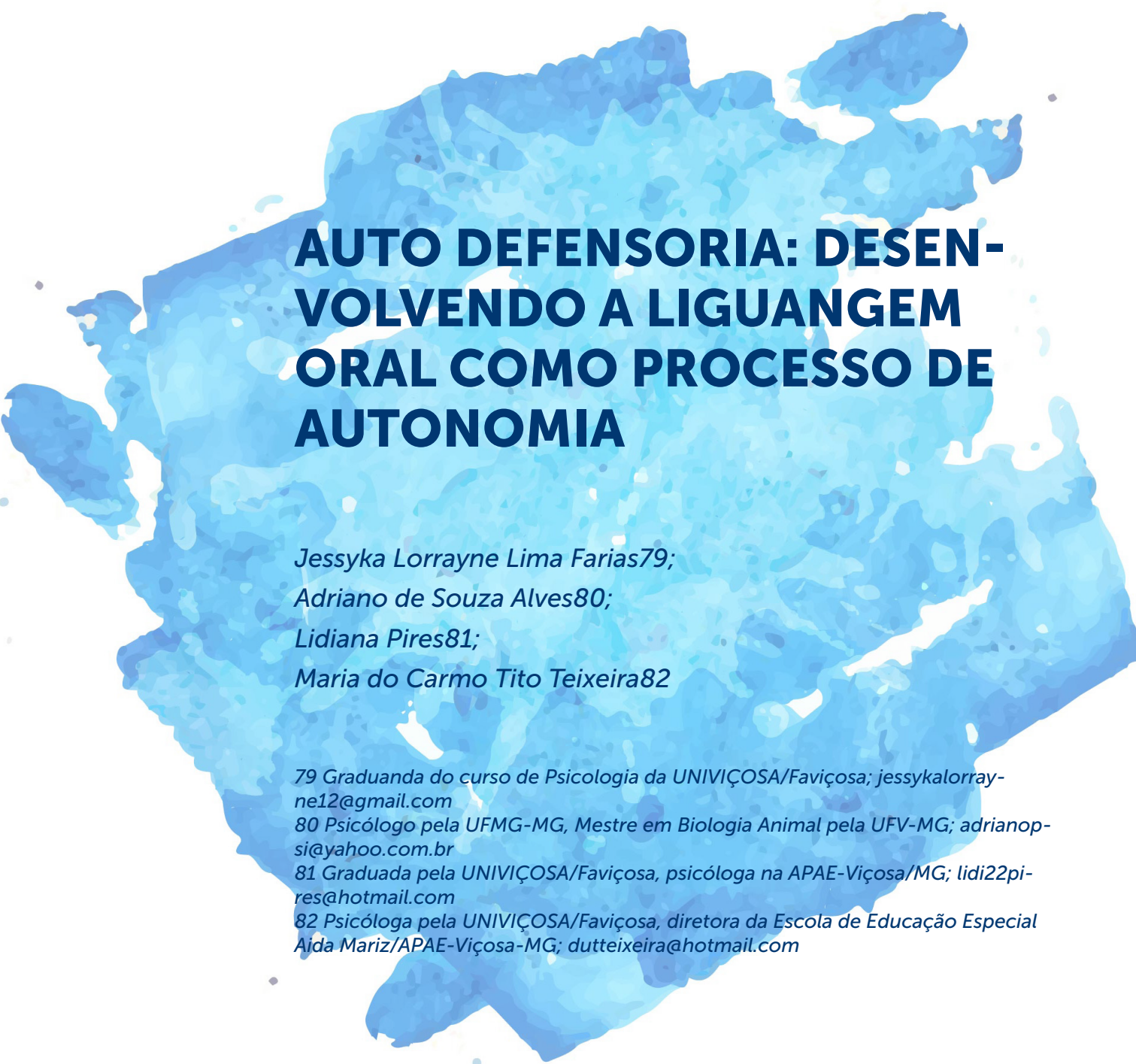
Concluiu-se que o trabalho atingiu os objetivos propostos e que a criança com TEA se portou bem nas atividades propostas, desenvolvendo-se ao longo dos meses. O trabalho terá continuidade e espera-se que a criança com TEA, bem como dos outros alunos da classe, continuem seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vyotsky Sobre Aprendizagem e Ensino. Bauru: Juliana Campregher Pasqualini, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016>. Acesso em: 20/07/2017.

TONELLI, Hélio. Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos. Curitiba: Instituto de Psiquiatria do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a15.pdf>>. Acesso em: 24/07/2017.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.



AUTO DEFENSORIA: DESENVOLVENDO A LINGUAGEM ORAL COMO PROCESSO DE AUTONOMIA

*Jessyka Lorryne Lima Farias*⁷⁹;

*Adriano de Souza Alves*⁸⁰;

*Lidiana Pires*⁸¹;

*Maria do Carmo Tito Teixeira*⁸²

79 Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa; jessykalorryne12@gmail.com

80 Psicólogo pela UFMG-MG, Mestre em Biologia Animal pela UFV-MG; adrianop-si@yahoo.com.br

81 Graduada pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, psicóloga na APAE-Viçosa/MG; lidi22pires@hotmail.com

82 Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com

INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A autodefensoria diz respeito ao processo de autonomia da pessoa com deficiência intelectual (DI) pela defesa de seus direitos e deveres, tomando suas próprias decisões sobre suas vidas, possibilitando um espaço onde pessoas com DI possam expressar suas ideias, expectativas e necessidades. A auto defensoria é um movimento político e também um programa que algumas APAES desenvolvem proporcionando um suporte psicoeducacional a esses alunos e usuários.

A pessoa com DI necessita aprender a defender o seu espaço para que possa assegurar seu direito à cidadania e sua inserção social, é justamente esse o conceito da autodefensoria, pois esse movimento engloba vários aspectos, entre eles, políticos e educacionais, que têm como suas diretrizes a eliminação de rótulos, identidade, autonomia e luta pelos direitos (Bonetti e Zanluca, 2015). Pessoas com DI terão dificuldades e limitações de acordo com o grau de seu comprometimento, mas isso não quer dizer que eles não possam desenvolver habilidades cognitivas e serem ativos em suas vidas e com total independência, podendo ser produtivos e autônomos.

O movimento de autodefensoria é um processo de obtenção de autonomia da pessoa com DI. O autodefensor é aquele que aprende a lutar pelos seus direitos, a tomar suas próprias decisões a respeito da sua vida, e reivindica o seu espaço como cidadão (GLAT, 2004).

OBJETIVOS

O projeto de Autodefensoria visa buscar a independência, autonomia e auto gestão da pessoa com DI, por meios de aula, e atividades como; palestra, arteterapia, dinâmicas, jogos e brincadeiras voltadas para interação social, assertividade, criatividade, flexibilidade e desenvolvimento da fala oral.

MATERIAL E MÉTODOS

As atividades ocorreram em encontros semanais no período da manhã, no mesmo horário de aula. Foram realizados trabalhos de arteterapia, dinâmicas de grupo, jogos e brincadeiras para desenvolver formas de comunicação, principalmente a comunicação oral, pois foi observada ao longo do processo que a comunicação oral, a fala, é a principal fonte de defesa de seus direitos.

O movimento com a arteterapia trazia suas emoções e sentimentos, para que fossem trabalhados e expressados, possibilitando dessa forma desenvolver a comunicação oral de cada participante do movimento de autodefensoria.

As dinâmicas de grupo exploraram conceitos comportamentais, direitos e deveres como pessoas com DI, possibilitando aprendizagem, internalização e debates de sobre vários temas voltados a autonomia, iniciativa, assertividade, expressão de opiniões e criatividade.

Os jogos e brincadeiras foram facilitadores nas expressões orais, interação social, interação com grupo e fortalecimento de vínculo. Possibilitou ainda a compreensão e internalização de regras.

RESULTADOS, DISCUSSÃO e CONCLUSÃO

Fonseca (2010) ressalta a importância do pesquisador no desenvolvimento de estratégias que visam a qualidade de vida da pessoa com DI, onde busca esclarecer e fortalecer o exercício de autodefensoria e transformações sociais. Sendo assim, é de fundamental importância o desenvolvimento de estratégias que as ajude nesse processo de conscientização que sua conciliação biopsicossocial não as impendem de usufruir de sua vida plena (GLAT, 2004).

Todos os trabalhos realizados foram extremamente aproveitados pelos participantes, onde a mudança da fala já era notória ao final do processo de autodefensoria. Percebemos participantes que outrora não conseguiam se expressar verbalmente e que já se notava expressões de criatividade e iniciativa do mesmo.

Bonetti e Zanluca (2015) ressaltam ainda a busca efetiva de pessoas com DI pelo reconhecimento de suas capacidades e potencialidades. É possível que se consiga essa capacitação e autonomia com acompanhamento técnico e estimulação sobre suas condições reais.

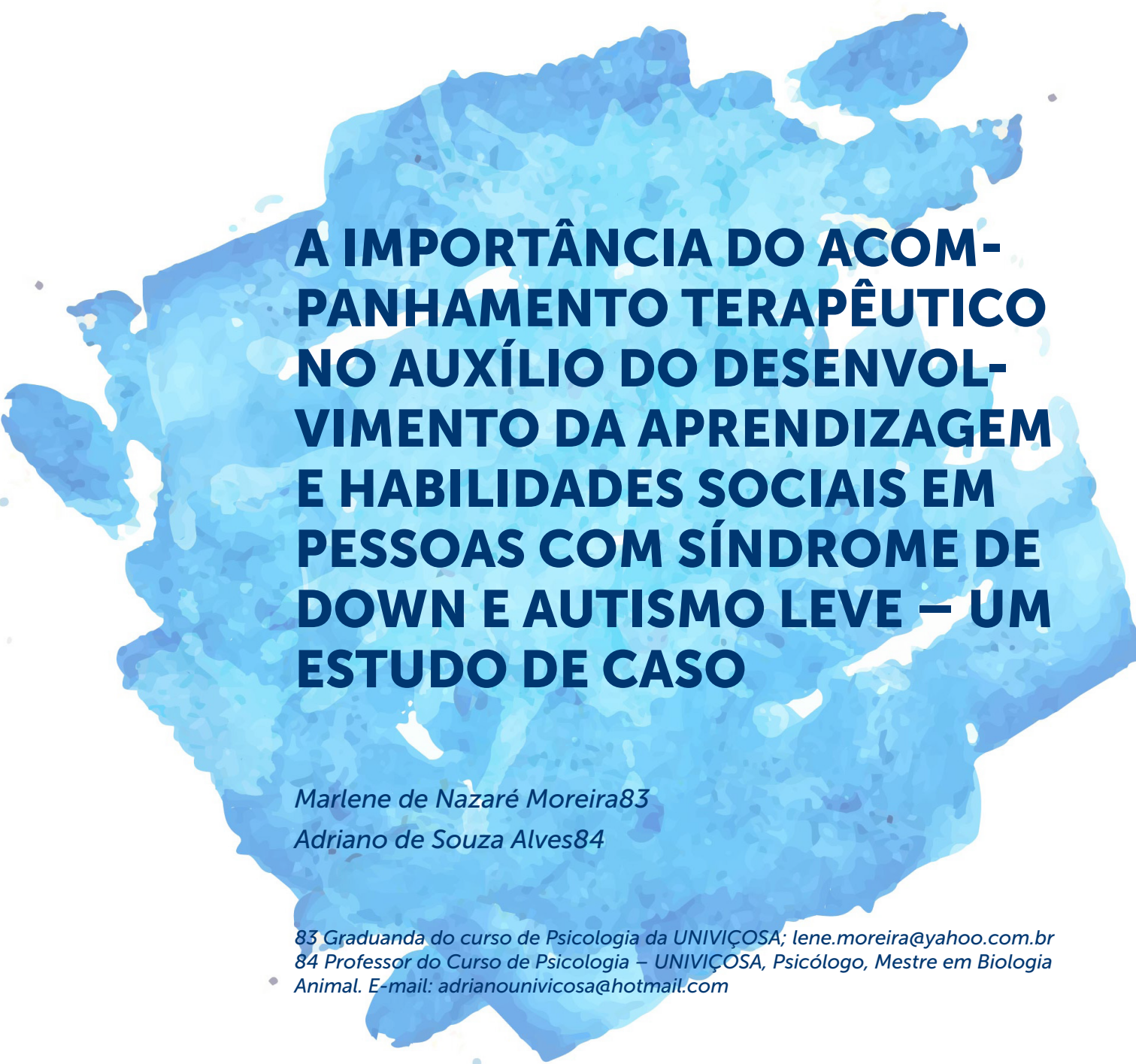
É preciso reafirmar que o movimento de autodefensoria e autogestão é um movimento político e de suporte psicoeducacional que possibilita a pessoa com deficiência intelectual criar autonomia e participação ativa no engajamento na luta pelos seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONETTI, J C, S. ZANLUCA. A. Através do movimento de autodefensoria, os educandos da apae tornam-se atores e autores de sua própria história. *Maiêutica-Serviço Social*, v. 1, n. 1, 2015.

FONSECA. G. V. Religião e saúde: o caso de pessoas com deficiência intelectual e sua autodefensoria. 2010. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2010.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. APAE Brasil. 2014. Disponível em: <http://apaebra-sil.org.br>. Acesso em: 19 de mar. 2017. GLAT, R. Autodefensoria/autogestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional. In: *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*. Belo Horizonte/MG. 2004.



A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E HABILIDADES SOCIAIS EM PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN E AUTISMO LEVE – UM ESTUDO DE CASO

Marlene de Nazaré Moreira⁸³

Adriano de Souza Alves⁸⁴

⁸³ Graduanda do curso de Psicologia da UNIVICOSA; lene.moreira@yahoo.com.br

⁸⁴ Professor do Curso de Psicologia – UNIVICOSA, Psicólogo, Mestre em Biologia Animal. E-mail: adrianounivicosa@hotmail.com

Resumo

O presente estudo refere-se aos avanços de um aluno de 6 anos de idade com quadro de Síndrome de Down e autismo. O acompanhamento terapêutico pode contribuir para eficácia nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades sociais. Este relato de caso infere ainda que a inter-relação desses processos é fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Ou seja, o evoluir de uma habilidade, pode motivar ou atenuar o progresso de outras, tais como habilidades motoras, cognitivas, comportamentais, emocionais.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Acompanhamento terapêutico. Reforço positivo.

INTRODUÇÃO

O estudo de caso se refere a uma criança de 6 anos com síndrome de Down e autismo leve, inserido no ensino fundamental da rede municipal da cidade de Viçosa-MG. A sala de aula na qual a criança foi inserida tem 15 alunos, uma professora e a mediadora que o acompanha na modalidade de acompanhamento terapêutico. De início não foi apresentado nenhum laudo ou histórico escolar do mediado.

Chegou à escola recebendo o acolhimento dos colegas, abraçando aqueles que o cumprimentavam. Apresentava pouca verbalização, presença de estereotípias e comportamento inadequado em alguns contextos. Os primeiros dias de aula, foram de observações tanto do aluno descrito no caso como dos demais alunos e as relações estabelecidas entre toda a turma.

Após o período de adaptação, foi possível observar de forma mais clara as habilidades e dificuldades e possibilidades de intervenção no âmbito comportamental.

Habilidades demonstradas: reconhecimento das letras do alfabeto, números de 1 a 10, cores básicas, imagem de diversos animais e objetos, excelente memória sensorial e visual.

Limitações apresentadas: comprometimento da fala, não pronunciava palavras claramente, somente a sílaba tônica do início ou fim da palavra. Sabia comunicar para pedir água ou para ir ao banheiro, mas não o fazia. Raramente respondia o que lhe era perguntado, e quase nunca a resposta era compreensível. Apresentava dificuldade em manter a concentração perdendo o foco com facilidade.

Com relação aos comportamentos: não interagia com os demais, apresentava movimentos repetitivos, estereotípias com as mãos, batia no próprio rosto ou na cabeça, emitia sons com a garganta alternadamente. Agia com agressividade quando não queria fazer alguma coisa ou na presença de alguém, gritava, empurrava, cuspiam, ou limpava a boca na pessoa ou no objeto apresentado. Jogava os objetos como caderno ou lápis no chão, deitava e rastejava. Quando repreendido diante da postura adotada, expelia urina ou chorava.

Após as observações, a mediadora iniciou um treinamento voltado para a experiência do aluno a fim de que este pudesse se desenvolver e ao mesmo tempo aprender a lidar com as emoções, tornando-se mais independente. As primeiras intervenções traziam a proposta de mudanças nos comportamentos. Quando a criança

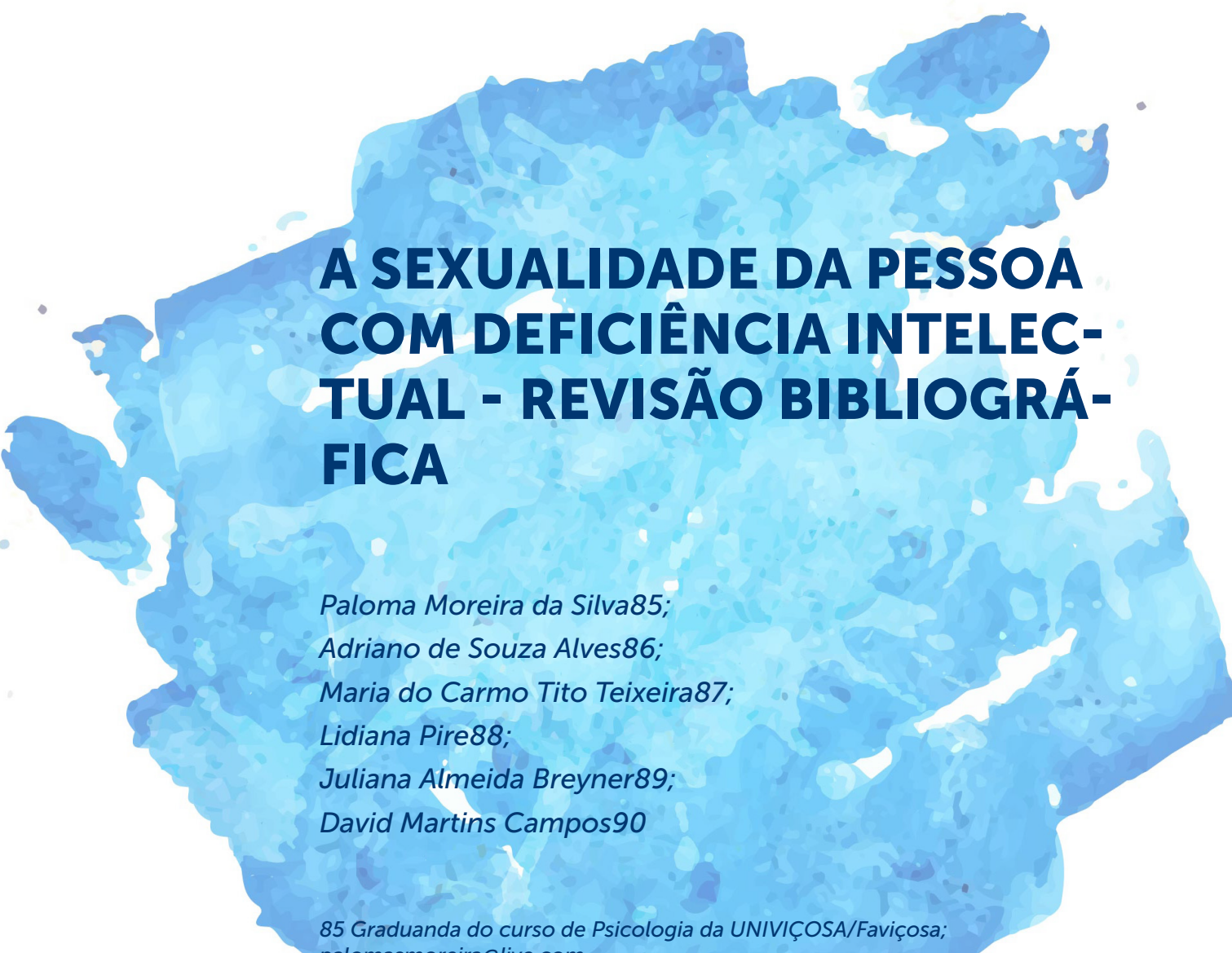
iniciava um comportamento inadequado, a acompanhante propunha que ele o corrigisse, dando a ele o modelo adequado. Quando corrigia o comportamento era elogiado. Em acessos de raiva, quando jogava o material no chão, era proposto que o pegasse e se

desculpasse. Quando se deitava no chão, era reconduzido à cadeira e a inadequação do comportamento era explicada. Todas as vezes que emitia um comportamento desejado era elogiado e reforçado

Os movimentos repetitivo surgiam quando se sentia incomodado, ocioso ou não compreendendo o contexto, desta forma a proposta de mediação trazia o afeto como forma de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A partir do processo de mediação, trabalhando com reforço positivo para os comportamentos adequados, apresentação de modelos comportamentais mais adequados e criação de um ambiente seguro e acolhedor, percebeu-se uma expressiva redução dos comportamentos inadequados. A criança continua sendo acompanhada dentro da proposta do acompanhamento terapêutico e tem apresentando ganhos em diversas áreas relacionadas ao seu desenvolvimento. Conclui-se que a proposta do acompanhamento terapêutico é eficaz no processo desenvolvimento.



A SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELEC- TUAL - REVISÃO BIBLIOGRÁ- FICA

*Paloma Moreira da Silva*⁸⁵;

*Adriano de Souza Alves*⁸⁶;

*Maria do Carmo Tito Teixeira*⁸⁷;

*Lidiana Pires*⁸⁸;

*Juliana Almeida Breyner*⁸⁹;

*David Martins Campos*⁹⁰

*85 Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa;
palomasmoreira@live.com*

*86 Psicólogo pela UFMG-MG, mestre em Biologia Animal pela UFV-MG;
adrianopsi@yahoo.com.br*

*87 Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial
Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com*

*88 Graduada pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, psicóloga na APAE-Viçosa/MG;
lidi22pires@hotmail.com*

*89 Graduanda do curso de Psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa;
jubreyner@yahoo.com.br*

*90 Graduando do curso de psicologia da UNIVIÇOSA/Faviçosa;
davidmartinscampos@gmail.com*

Resumo: O deficiente intelectual muitas vezes não tem sua sexualidade vista. É importante olhar para a sexualidade deste sujeito e entender que ela acontece normalmente, uma vez que eles possuem desejos e necessidades que precisam ser satisfeitos e a família é a essencial para que essa educação seja passada aos deficientes.

Palavras-chave: sexualidade; deficiência intelectual

Introdução

Podemos dizer que sexualidade é a necessidade de receber e expressar afeto e que traz sensações prazerosas para cada um. A sexualidade na deficiência intelectual é um assunto que aborda poucas teorias, pelo fato de as pessoas que possuem esse diagnóstico muitas vezes serem vistas como pessoas “assexuadas” e não terem seus desejos ouvidos. É preciso entender que a maioria dessas pessoas possuem o desenvolvimento normal (em alguns casos tardios) das características sexuais, físicas e psicológicas e por isso têm, em grande parte, necessidades, experiências e emoções normais.

Há uma falta de educação sexual que teria de ser dada pela família e também pela escola. Em muitos casos a família acredita que o deficiente será uma eterna criança, dificultando seu desenvolvimento.

Objetivo

Essa revisão bibliográfica tem como objetivo expor experiências e observações feitas acerca da sexualidade na deficiência intelectual, mostrando a importância de se discutir sobre o assunto, visando melhor condição de vida do sujeito, integração social e lhes dando oportunidades de se relacionarem livremente.

Metodologia

Esta revisão bibliográfica sobre a sexualidade na deficiência intelectual consistiu na leitura e análise de artigos sobre o tema tirados da Scielo e Revista Brasileira de Educação Especial.

Resultados

Apesar da pouca abertura para o assunto, a sexualidade na deficiência intelectual vem sendo discutida com mais profundidade, por ser uma necessidade de todas as pessoas, sendo elas deficientes ou não. É papel fundamental da família dar essa base, pois assim como os jovens ditos normais, os deficientes também sentem desejos e precisam satisfazê-los. Os pais, muitas vezes, tendem a negar a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, isso se dá por uma tentativa falha, porém compreensível de proteção (RIBEIRO, 1995 apud MORALES, 2010).

Um estudo feito com mães de deficientes intelectuais mostrou que para elas os filhos são crianças, mesmo tendo maior idade, elas relatam que eles não possuem sexualidade. Para que os preconceitos e discriminações em relação a essas pessoas sejam revistas e haja segurança no exercício pleno e saudável de sua sexualidade é necessária a implemen-

tação e discussão reflexiva no âmbito familiar (LITTIG, 2012).

Um dos textos trabalhados nesta revisão teve sua discussão baseada em pesquisas feitas com deficientes intelectuais, através de entrevistas sobre relatos pessoais acerca do tema, com o objetivo de analisar a compreensão da sexualidade das pessoas com este diagnóstico. Ao ouvir os relatos pode-se perceber que a maioria das pessoas com deficiência intelectual são normalmente capazes de dar e receber prazer, com exceção daqueles mais prejudicados que provavelmente só conseguirão satisfazer seus desejos sexuais através da masturbação. Pessoas com deficiência intelectual de leve a moderada, têm mais em comum com pessoas normais que pessoas com um grau severo de deficiência. Tanto na questão sexual quanto em outros diversos aspectos de sua vida (GLAT, 1992).

Considerações finais

Diante da análise dos textos, conclui-se que a relação entre sexualidade e deficiência intelectual é repleta de preconceitos que precisam ser quebrados. É necessário entender que as pessoas com deficiência intelectual têm desejos e necessidades sexuais que precisam ser satisfeitos como todos e principalmente que este entendimento venha por parte da família, para que essas pessoas possam ter relacionamento saudáveis e criar laços que são imprescindíveis para seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

MORALES, Aínda Souza; BATISTA, Cecília Guarnieri. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a05v26n2>>. Acesso em: Abr-Jun 2010.

GLAT, Rosana. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 1, 1992.

LITTIG, Patrícia Mattos Caldeira Brant. Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol 18, n. 3, Jul/Set. 2012.



A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E A EDUCAÇÃO

*Paulo Emílio Gomes Nobre⁹¹;
Adriano de Souza Alves⁹²*

*91 Graduando em Psicologia – UNIVIÇOSA. E-mail: paulopsicologia@outlook.com
92 Professor do Curso de Psicologia – UNIVIÇOSA, Psicólogo, Mestre em Biologia Animal. E-mail: adrianounivicosa@hotmail.com*

Palavras-chave: escola, estrutura, instituição

Introdução/Justificativa/Base Teórica

A estrutura da organização de uma instituição se impõe de maneira sutil e eficiente as limitações e as orientações colocadas pelo poder instituído. É através dos planos, arestas, discursos, conformações e disposições que a ideologia se faz presente e se coloca frente aos instituintes, gerando conflitos, não só a nível do saber, mas (principalmente) ao nível do não-saber, que são velados e geram os sintomas na instituição. Através desta análise institucional, realizada sob uma perspectiva crítica, é possível notar como a estrutura física de uma organização diz por ela mesma qual é o “espírito da casa”.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo elucidar a relação da arquitetura de uma organização com o processo de institucionalização dos agentes que ali operam.

Metodologia

Este trabalho foi realizado a partir da aplicação de conceitos de análise institucional sobre uma escola da rede pública.

Análise e Discussão

Segundo Barembritt (2002), a organização escola, através do processo “ensino-aprendizagem” conduz os agentes uma alienação do “não-saber”, de não conhecer quais são as condições reais em que se está ensinando. Trata-se do que, no movimento Marxista, costuma-se chamar de alienação através da ideologia: doutrinação que acontece por parte da classe dominante que transmite uma definição de mundo, uma noção do processo de aprendizagem, de objetivos de vida, dos valores e do sentido da existência destes agentes. Barus-Michel (2004) ressalta que a arquitetura revela o estabelecimento do poder e da ideologia. Há uma distribuição e atribuição de lugares a funções e pessoas que revelam hierarquia de valores.

A organização em questão é uma escola pública situada próxima limites urbanos do município de Viçosa-MG. A sede é composta de dois edifícios: uma casa e uma segunda estrutura anexada. O edifício principal é composto de três níveis, construída recostada em um alicive, de maneira que o acesso se dá pelo andar superior (situado ao nível da rua).

A fachada é gradeada e a porta de acesso é trancada. No andar superior do edifício principal estão três salas: a secretaria, a sala de informática e a sala de café/diretoria. Descendo a rampa, encontram-se três salas de aula. Mais abaixo, após descer um lance de escadas estão uma sala de aula, banheiros, cantina/cozinha e a mesa de refeições. Anexo ao edifício principal encontra-se outra edificação que possui duas salas de aula. Ao fundo desta estrutura há um pátio cimentado, sem demarcações ou brinquedos, utilizado para o recreio e prática de educação física.

O primeiro ponto revelado, e mais evidente, é de que não se trata de um edifício planeja-

do e dimensionado para a prática escolar. É possível que a semelhança da escola com um domicílio faça com que a comunidade escolar como um todo (principalmente os alunos) apresente dificuldades em discriminar as contingências aplicáveis a comportamentos em casa e na escola. Deriva também deste fato a observação de que não há muitos espaços que permitam momentos de privacidade no ambiente, principalmente na sala do café/diretoria. Nesta sala os professores e funcionários socializam, discutem e refletem questões acerca do ambiente escolar, muitas vezes em relação à própria administração. Entretanto, essa atividade é tolhida, pois o ambiente é contíguo à diretoria. A mesa de refeições dos alunos não é grande o suficiente para comportar todos no momento do recreio. A escada de acesso ao nível inferior é estreita para o fluxo regular de pessoas. Enfim, falta espaço para socializar, reunir, discutir, brincar e até comer. As carteiras ficam dispostas à maneira clássica: enfileiradas e direcionadas para a posição do professor.

Considerações Finais

Apesar de verificar o esforço demonstrado pelos agentes da organização em implementar um processo de ensino louvável ao corpo discente, ocorre que muitas vezes essas práticas esbarram em questões estruturais. Estas impõem um contexto de carência (de espaço, liberdade e consideração), autoridade e vigilância. Muitas das manifestações dos agentes podem ser compreendidas como sintomas do conflito: agitação, fadiga etc. Uma intervenção institucional no sentido de desatar esses "nós" estruturais se configura como uma alternativa para benefício dos agentes e melhor funcionamento da organização.

Referências

BAREMBLITT, Gregório F. Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática. 5.ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari (Biblioteca Instituto Felix Guattari; 2), 2002.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. O Sujeito Social. (Eunice D. Galery e Virgínia M. Machado, Trad.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas. 2004



SINAIS DE DÉFICIT NA TEORIA DA MENTE EM CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TEA

*Paulo Emílio Gomes Nobre⁹³;
Adriano de Souza Alves⁹⁴*

93 Graduando em Psicologia – UNIVIÇOSA. E-mail: paulopsicologia@outlook.com

94 Professor do Curso de Psicologia – UNIVIÇOSA, Psicólogo, Mestre em Biologia Animal. E-mail: adrianounivicosa@hotmail.com

Palavras-chave: autista, teoria da mente, escola

Introdução/Justificativa/Base Teórica

O homem é um ser social. Essa característica permitiu que os seres humanos se desenvolvessem de maneira diferenciada em relação às demais espécies da natureza. Segundo a Teoria da Mente (TOM), o ser humano consegue inferir pensamentos e sentimentos de outros indivíduos. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam cegueira mental, ou seja, são incapazes de inferir estados mentais de terceiros, demonstrando um déficit na Teoria da Mente. Este estudo sobre a cegueira mental se justifica porque é de fundamental importância para compreensão, diagnóstico e tratamento de pessoas com TEA. Apesar do déficit de TOM, pessoas com TEA são capazes de desenvolver essas habilidades com ajuda de pais e profissionais, permitindo melhor convívio social e inserção na sociedade.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo verificar sinais do déficit de aspectos referentes à TOM em uma criança com suspeita de TEA.

Metodologia

Este trabalho foi realizado a partir da observação sistemática de uma criança em ambiente escolar, sob a ótica da Teoria da Mente (TOM).

Análise e Discussão

Indivíduos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) apresentam uma gama de comportamentos considerados disfuncionais, especialmente relacionado às áreas da comunicação, interação social e imaginação. Os comportamentos são manifestações observáveis de algo que acontece com esses indivíduos. São várias as teorias que explicam como as pessoas com TEA veem o mundo.

Segundo a Teoria da Mente (TOM), o ser humano consegue inferir pensamentos e sentimentos de outros indivíduos. Essa empatia ou alteridade é verificada na maioria dos seres humanos em maior ou menor grau. Ela é normalmente avaliada e julgada socialmente, em que indivíduos pouco empáticos são tidos como egoístas e no outro lado deste espectro estão os altruístas.

Baron Cohen (1993 apud TONELLI, 2011), foi o primeiro a usar o termo “cegueira mental” para indivíduos com TEA. Pessoas “cegas mentalmente” têm dificuldade em inferir ou atribuir estados mentais a terceiros, comprometendo sua interação social, ou seja, possuem déficit no que concerne à TOM.

Crianças com TEA e, conseqüentemente, com cegueira mental, são erroneamente rotuladas como mimadas ou egoístas, devido à sua inabilidade de entender a demanda do outro. Alguns dos comportamentos verificados na criança observada que denotam a presença da cegueira mental são (adaptado de WILLIAM e WRIGHT, 2008):

- Dificuldade em compartilhar objetos com outras crianças
- Não gosta de revezamentos e gosta de ser sempre o primeiro
- Tem dificuldade em reconhecer o sentimento de outras pessoas
- Não facilita o diálogo quando é sobre algo que outra pessoa deseja falar
- Fala "a" pessoa e não "com" a pessoa
- Dificuldade em estabelecer contato visual
- Saber como se envolver com outras crianças
- Manter a calma quando está frustrada
- Entender que alguém pode ajudá-la
- Entender como os outros se sentem em certas situações
- Apontar coisas para outros (evitar falar)

Considerações Finais

Apesar de crianças com TEA apresentarem dificuldades com essas habilidades, isso não quer dizer que elas não podem desenvolvê-las. O diagnóstico e acompanhamento das crianças por profissionais e pais permite que a criança desenvolva essas habilidades e tenha menores prejuízos no convívio social, permitindo sua inserção e integração.

Referências

TONELLI, Hélio. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. *Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.



PROJETO DE ATIVIDADES AQUÁTICAS

Justificativa: A prática regular de esportes é considerada como uma das formas mais eficientes de se promover a inclusão social de crianças e adolescentes. A natação é considerada, entre os esportes, o mais completo, pois qualquer pessoa, independentemente da idade ou sexo, pode fazer natação sem problemas, uma vez que a água é um meio muito benéfico para o corpo: relaxante, sem efeitos agressivos, favorecendo as funções orgânicas. A natação reduz o risco de problemas cardiovasculares, reduz a frequência cardíaca e estimula a circulação sanguínea, melhora o sistema respiratório e fortalece as articulações, pois os músculos aumentam de tamanho e protegem mais eficazmente os tendões e ligamentos. A natação aumenta também a auto-estima. Os nadadores sentem-se mais independentes e seguros. No caso da natação, a estes benefícios acrescenta-se o fato da água permitir uma liberdade de movimentos que o trabalho a seco não proporciona. Isto facilita o relaxamento mental, reduz a dor e o risco de lesões. Por fim, a prática da natação promove a disciplina e o foco, contribuindo significativamente para o melhor desempenho escolar e melhor qualidade de vida.

Objetivos: O Projeto tem três objetivos básicos: (a) Promover a inclusão social de crianças e adolescentes pela prática de atividades aquáticas; (b) Contribuir para a formação de cidadãos que adotem um modo de vida saudável; (c) Aumentar a auto-estima e diminuir a ansiedade.

Desenvolvimento: As atividades serão realizadas na piscina da escola, por professores de Educação Física. Com atendimento de 30 minutos por alunos, sendo este individualizado. Onde serão contemplados alunos de todos os setores Infantil, Fundamental (Alfabetização), Fundamental (DB), Fundamental (M) e EJA.

Com apoio direto da professora farão exercícios de relaxamentos, alongamentos e atividades lúdicas, com ou sem objetos de apoio como: bolas, boias, spaguets flutuadores, pranchas, coletes, etc.

Avaliação: Avaliação poderá ser analisada em três aspectos: psicomotora, afetiva e cognitiva, além de estar atrelada aos objetivos propostos individualmente. A avaliação constante, permitirá ao professor apreciar os resultados do seu trabalho e introduzir mudanças, reveladas pelo "Feedback", em qualquer um dos aspectos.

**PROJETO DE LEITURA PARA
ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA COM NECESSI-
DADES ESPECIAIS NA APAE DE
CASCAVEL-PR**

Assim, afirma Silva (2002, p. 154), que “verifica-se que a leitura para alunos portadores de deficiência com necessidades especiais favorece aos alunos um maior desenvolvimento crítico e intelecto, bem como estimula o seu imaginário, permitindo que algumas barreiras e conceitos sobre a pessoas portadora de deficiência com necessidades especiais sejam quebrados.

Segundo Silva (apud SILVA, 1995, p. 49), esclarece o histórico da leitura no Brasil, quando afirma que

qualquer retrospectiva histórica voltada a análise da presença da leitura em nossa sociedade, vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social. Quero dizer com isto que o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio. A tão propalada ‘crise da leitura’ não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro.

A democratização da leitura não tem sido prioridade no Brasil, nem em si a educação, quem dirá as escolas das APAE’s, espalhadas por todo este Brasil.

Diante do exposto, acredito que o presente projeto, virá colaborar para um melhor desenvolvimento intelectual de nossos educandos.

O presente projeto tem como objetivos:

- a) desenvolver atividades de leitura para estimulação dos portadores de necessidades especiais;
- b) realizar a hora do conto nas turmas de alunos com necessidades especiais;
- c) proporcionar aos participantes do projeto a oportunidade de desenvolver experiências referentes à leitura;
- d) diversificar os meios de leitura, utilizando jogos, sucatas (para confecções de jogos e brinquedos) e dramatização.

A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada:

As atividades serão voltadas mais especificamente para as seguintes turmas:

Ensino Fundamental, EJA e EJA (D.B.).

Os recursos utilizados serão livros, músicas, televisor, DVD, fantoches, lápis de cor, giz de cera, cola, tesouras, revistas e tinta guache.

As atividades serão realizadas segundas, terças, quartas e sextas das 08:45 às 11:45 horas, atendendo quatro turmas diariamente.

As atividades poderão ser realizadas em variados ambientes: sala de aula e ao ar livre.

Referência EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão

Número 1, ano 2004

ATIVIDADES DE LEITURA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS – APAE/ FLORIANÓPOLIS

Gláucia Maindra da Silva - Acadêmica do Curso de Biblioteconomia da UFSC

Araci Isaltina de Andrade Hillesheim - Professora do Departamento de Ciência da Informação da UFSC

Gleisy Regina Bories Fachin - Professora do Departamento de Ciência da Informação da UFSC (Coordenadora) - gleisy@cin.ufsc.br



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Esp. em Educação Inclusiva. Profa APAE Belém

helensrdias@yahoo.com.br

Rochelle da Silva Batista

Esp. em Psicologia educacional Profa APAE Belém

rocka.silva@gmail.com

Edith Gonçalves Costa

Esp. em Educação Inclusiva. Profa APAE Belém

edithgcosta@hotmail.com

Palavras chaves: Competências. Habilidades. Deficiência Intelectual e Múltipla

Introdução

A inclusão educacional da pessoa com deficiência vem ganhando mais notoriedade na sociedade contemporânea. Para Carvalho (2016) uma proposta de educação inclusiva deve ser entendida como educação de excelência para todos.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa atender estudantes com deficiência, garantindo acesso ao currículo e condições de igualdade, com conquista e exercício de sua autonomia.

Dos aspectos a serem fomentados estão as competências e habilidades educacionais. Perrenoud (1999) define competências como a capacidade de uma ação eficaz diante de uma determinada situação, que se apoia em conhecimentos, sem, no entanto, limitar-se a eles. Habilidades, por sua vez são "atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser". (FELIX, 2009, p.3)

Buscando favorecer estes dois aspectos, o AEE da APAE-Belém oferece o Programa de Competências e Habilidades Educacionais, e a fim de compartilhar suas ações é que se realizou este relato de experiência, com intuito oferecer uma proposta norteadora no AEE.

Objetivo

Demonstrar o Programa de Competências e Habilidades Educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla de modo a favorecer o seu processo de inclusão educacional.

Metodologia

Este programa faz parte da proposta do AEE da APAE-Belém, direcionado aos alunos na faixa etária de 6 a 17 anos de idade. Os atendimentos são de 2 a 3 vezes por semana com 1 hora de duração. Acontece em sala de aula, de forma individual ou em grupos de alunos. São elaborados planejamentos individualizados visando favorecer os seguintes aspectos:

Socialização oportunizando-se situações de aprendizagem que permitam ao aluno reconhecer a sua identidade e assim facilitar o seu processo de interação e socialização consigo e com outro; Concentração e Percepção com ações que visem o aprimoramento de sua concentração e a estimulação dos seus sentidos e mente; Cognitivos, objetiva-se fomentar a aprendizagem do aluno, competências e habilidades para a resolução de problemas; e a Comunicação que visa estimular a aquisição e desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva.

Análise e Discussão

Verificou-se que este programa vem alcançando êxito, com estratégias pedagógicas e experiências que possibilitam aos alunos organizarem seus próprios esquemas e alcançarem as competências necessárias para o desenvolvimento de habilidades voltadas às suas necessidades.

Nos atendimentos observou-se que os alunos apresentam limitações em alguns aspectos, que demandam intervenções específicas. Ambas as dificuldades e ações tomadas são apresentadas a seguir.

Na socialização: a falta de iniciativa para conversas e pouca participação em atividades coletivas e nos eventos sociais; das ações: oportuniza-se rodas de conversas, atividades musicais, estimulação do trabalho em grupo.

Concentração e Percepção: dispersão da concentração e baixa tolerância quanto ao tempo de execução das atividades; das ações: oficina da memória, atividades visomotora, jogos de memória, quebra-cabeças adaptados e jogos sensoriais.

Cognitivos: dificuldade no entendimento e aquisição de conhecimentos associados à subjetividade e letramento; ações: uso do alfabeto móvel, relação de quantidade com itens concretos.

Comunicação: dificuldade na linguagem expressiva e na expressão de opinião; ações diálogos informais, dominó com letras e palavras.

Com essas ações verificamos que os alunos aprimoraram o seu saber fazer, desenvolvendo habilidades no campo prático, mobilizando aspectos cognitivos e afetivos e assim alcançando as competências necessárias para a efetivação de sua inclusão.

Considerações Finais

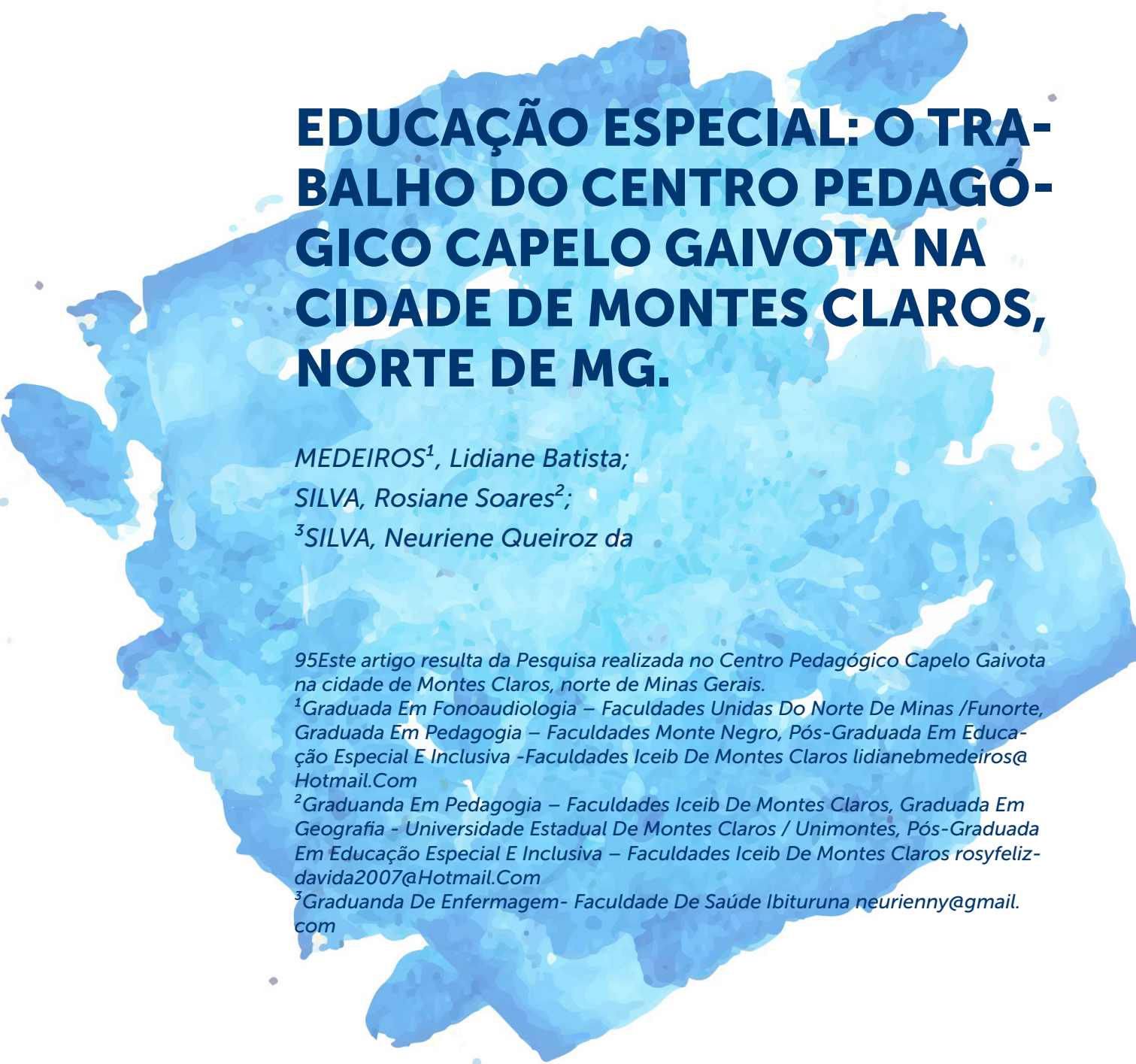
Neste contexto, conclui-se que o Programa de Competências e Habilidades educacionais é uma alternativa valorosa para a estimulação e desenvolvimento da aprendizagem, ressaltando que todos os aspectos elucidados nesta pesquisa são fundamentais nesse processo e devem ser estimulados para facilitar a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Referências

CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2016.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. São Paulo: Artmed. 1999.

FELIX, F.A. Habilidades e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. 2009. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/habilidades.pdf>. Acesso em 20/06/2016.



EDUCAÇÃO ESPECIAL: O TRABALHO DO CENTRO PEDAGÓGICO CAPELO GAIVOTA NA CIDADE DE MONTES CLAROS, NORTE DE MG.

MEDEIROS¹, Lidiane Batista;

SILVA, Rosiane Soares²;

³SILVA, Neuriene Queiroz da

95Este artigo resulta da Pesquisa realizada no Centro Pedagógico Capelo Gaivota na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais.

¹Graduada Em Fonoaudiologia – Faculdades Unidas Do Norte De Minas /Funorte, Graduada Em Pedagogia – Faculdades Monte Negro, Pós-Graduada Em Educação Especial E Inclusiva -Faculdades Iceib De Montes Claros lidianebsmedeiros@Hotmail.Com

²Graduada Em Pedagogia – Faculdades Iceib De Montes Claros, Graduada Em Geografia - Universidade Estadual De Montes Claros / Unimontes, Pós-Graduada Em Educação Especial E Inclusiva – Faculdades Iceib De Montes Claros rosyfelizdavidada2007@Hotmail.Com

³Graduada De Enfermagem- Faculdade De Saúde Ibituruna neurienny@gmail.com

INTRODUÇÃO:

Os estudos relacionados aos temas inerentes à educação especial inclusiva e especial têm se tornado de grande relevância, devido à necessidade de entender e atender as pessoas portadoras de necessidades especiais.

A educação de portadores de necessidades especiais deve levar em consideração desde a estrutura física até o corpo clínico multidisciplinar visando à integralidade do atendimento desse indivíduo. Tal perspectiva se mostra como uma das principais razões do embate entre as instituições voltadas para o ensino especial e a inserção desse aluno no ensino regular.

JUSTIFICATIVA:

A relevância do presente estudo está em compreender as várias faces da educação especial, sendo ela inclusiva ou não.

BASE TEÓRICA:

A Constituição Federal adota princípios e regras afinados com a inclusão e traz inovações significativas relacionadas ao direito à educação.

Segundo Mazzota (2002), o movimento mundial por uma educação para todos vem se fortalecendo a partir das últimas décadas. Uma decorrência desse movimento é a aprovação e ratificação de recomendações e princípios proclamados, internacionalmente, em convenções e documentos dos quais o Brasil é signatário. Como a Declaração Mundial Assembleia da ONU em 1994, dentre outras.

Garcia (2013) aponta para a importância de entender como se desenvolve a formação e a atuação do professor, considerando esse profissional como um dos principais atores no processo de educação, sobretudo a especial.

OBJETIVO:

O presente trabalho se propõe em discutir a importância da inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais e falar do trabalho que o Centro Pedagógico Capelo Gaivota desenvolve na Cidade de Montes Claros no Norte de MG desde Abril de 1977.

METODOLOGIA:

Trabalho desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e coleta de dados na própria escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO:

A educação especial deve estar estruturada sobre a reflexão acerca das diferenças e limitações visando um atendimento amplo e humanizado dos alunos, bem como a formação e especialização da equipe multidisciplinar.

A inclusão é um movimento de lutas das pessoas com diferentes tipos de deficiências, e para que isso aconteça de verdade, é necessário repensar valores e resignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo tudo que envolve, valorizando a diversidade.

Em Montes Claros, MG, desde 1977 o Centro Pedagógico Capelo Gaivota atende exclusivamente portadores de necessidades especiais sob uma filosofia filantrópica. A instituição atende aproximadamente 250 alunos de variadas idades e conta com uma equipe formada por educadores, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, psicopedagogo e assistente social. Todos os alunos são atendidos em suas necessidades e a instituição ainda conta com uma infra-estrutura adaptada e voltada para a efetividade desse atendimento.

REFERÊNCIAS:

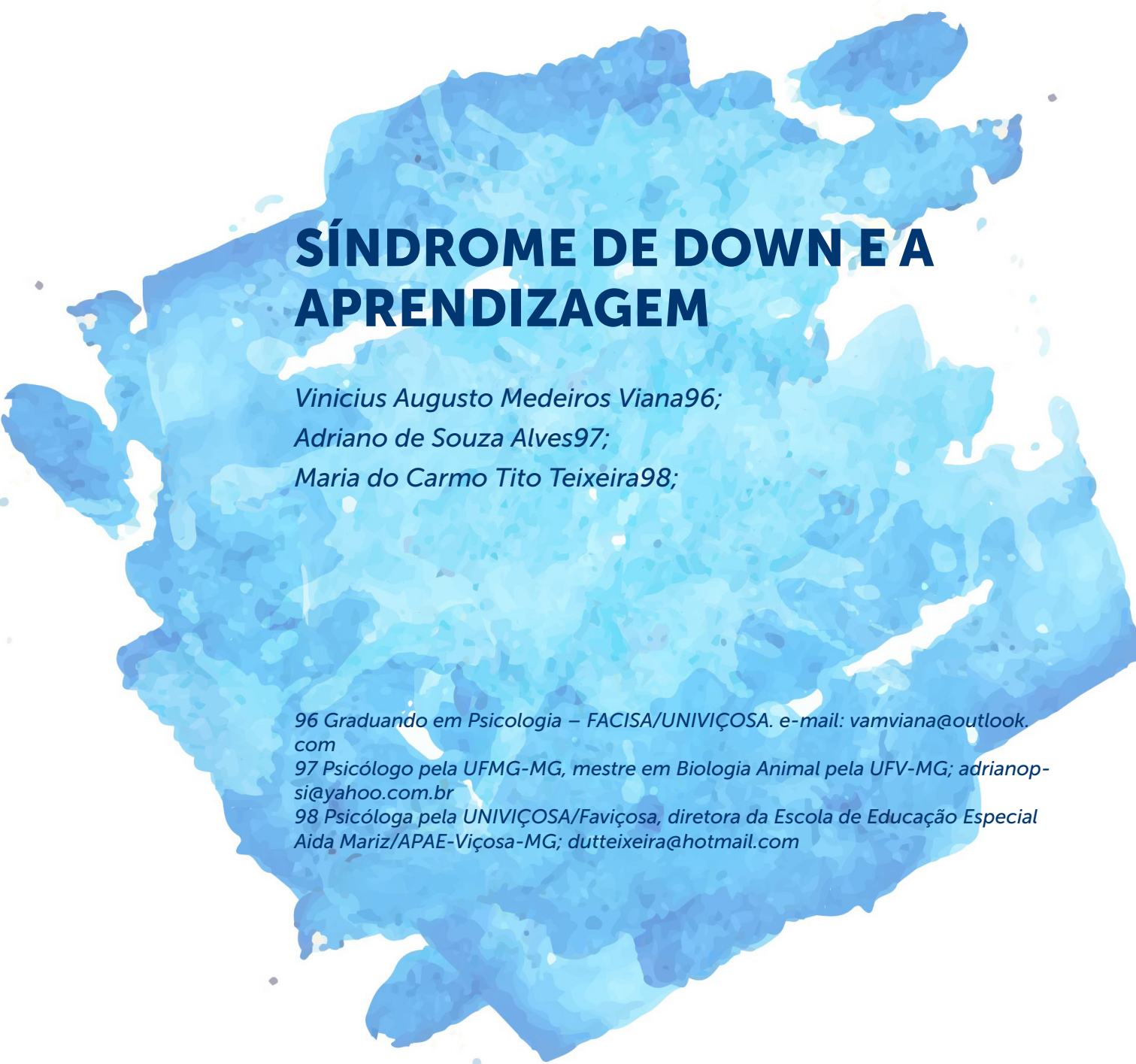
BRASIL. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30/09/2013.

BRASIL. Decreto 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 de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.18, n.56, jan-mar 2013.



SÍNDROME DE DOWN E A APRENDIZAGEM

Vinicius Augusto Medeiros Viana⁹⁶;

Adriano de Souza Alves⁹⁷;

Maria do Carmo Tito Teixeira⁹⁸;

96 Graduando em Psicologia – FACISA/UNIVIÇOSA. e-mail: vamviana@outlook.com

97 Psicólogo pela UFMG-MG, mestre em Biologia Animal pela UFV-MG; adrianop-si@yahoo.com.br

98 Psicóloga pela UNIVIÇOSA/Faviçosa, diretora da Escola de Educação Especial Aida Mariz/APAE-Viçosa-MG; dutteixeira@hotmail.com

Resumo:

A síndrome de Down é uma alteração na divisão cromossômica usual, resultando na triplicação do material genético do cromossomo 21, invés de uma duplicação. A sua causa ainda não é conhecida, mas se sabe que ela pode ocorrer de três formas diferentes. Normalmente a síndrome acarreta complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento da criança. Muitos estudiosos afirmam que a pessoa com a síndrome atinge sua maturidade intelectual e cognitiva no fim da adolescência, e a partir daí entra em um estado regressivo das capacidades mentais, tendo também uma suspeita de maior chance do desenvolvimento de Alzheimer que na população geral. Interessante ressaltar o uso de novas didáticas para tentar retroagir os efeitos da doença nos indivíduos afetados pela síndrome.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Síndrome de Down, Estratégias cognitivo-comportamentais.

Introdução

A síndrome de Down, em sua etimologia, é caracterizada por uma alteração no cromossomo 21, que ao invés de ser duplicado é triplicado, podendo ocorrer de três formas diferentes. Em 96% dos casos, o feto não nasce com todas as células contendo um cromossomo extra, mas com o tempo todas as células do feto passam a assumir um cromossomo 21 extras. Em 3,5% dos casos os cromossomos 21 extras se encontram interligados em cadeias, na maior parte das vezes esta ligação ocorre com cromossomos 14. Em 1,5% o feto já desenvolve em todas as suas células um cromossomo extra.

Essa alteração cromossômica pode acarretar várias complicações clínicas como: alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias, propensão a obesidade, alterações sensoriais e atraso no desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Material e Métodos

O seguinte relatório foi elaborado a partir do artigo "Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais" da autora Maria Luiza Bissoto, que a partir de uma revisão de várias pesquisas recentes apresenta um novo olhar sobre a síndrome.

Desenvolvimento

As pessoas com síndrome do Down apresentam individualidades de personalidade e de desenvolvimento neuropsicomotor que requerem estratégias e programas específicos nos aspectos relacionados a habilitação/reabilitação, socialização e aprendizagem. Uma outra concepção fornecida pelo artigo lido, é a de que a queda das faculdades mentais do indivíduo Down, não se dão exclusivamente pela idade, e também não se tem de forma comprovada a relação entre síndrome de Down e Alzheimer precoce, o que pode vir a acontecer é a diminuição da capacidade intelectual causada por situações de estresse, depressão, ansiedade, mau funcionamento da glândula tireoide, dentre outros.

Sugere ainda que se pode observar três características centrais no processo de aprendizagem das pessoas com síndrome de Down, sendo elas:

- . Um crescente comportamento de "fuga" quando confrontados com a aprendizagem de novas habilidades.
- . Uma grande relutância para tomar a iniciativa em situações de aprendizagem.
- . Afastamento, retraimento, distração do grupo para outros eventos, quando proposta uma atividade de solicitação cognitiva mais complexa.

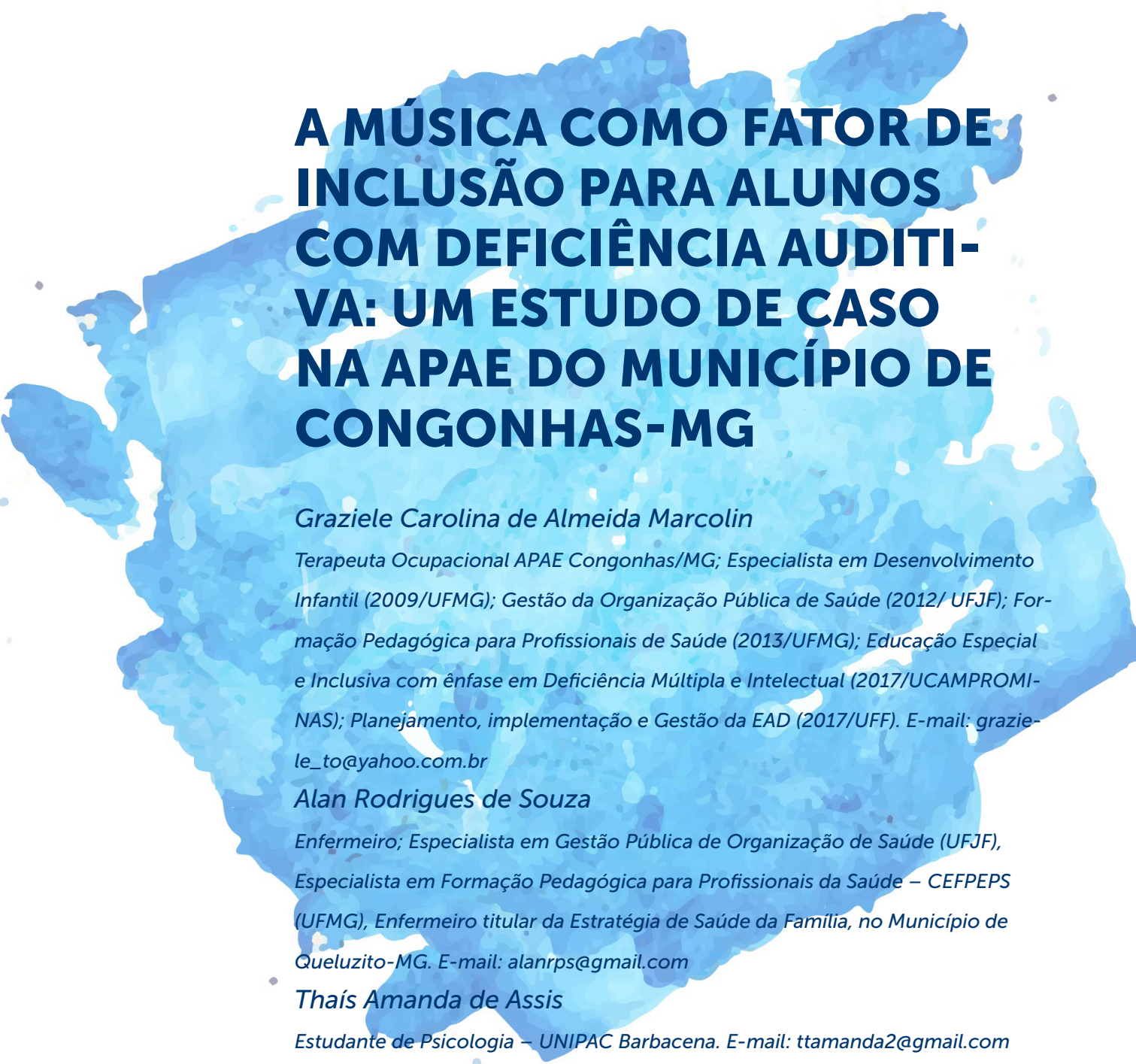
Estas atitudes são vistas mesmo quando são desafiados a desenvolver atividades que suas capacidades intelectuais e cognitivas são capazes de realizar. O comportamento é visto de forma relacionada com a forma como esse sujeito foi introduzido a novas aprendizagens. O acúmulo das tensões resultantes dessas vivências poderia explicar a baixa motivação que apresentam para se engajarem de forma mais ativa às situações de aprendizagem encontradas.

Conclusões

Após observações em campo e leituras complementares, foi notória a importância das relações sociais para a motivação em pessoas com a Síndrome de Down. A estimulação em todos os níveis de desenvolvimento é o ponto chave para desenvolver habilidades cognitivo-comportamentais e sociais. Sendo de extrema importância a necessidade de maior atenção dos pais e psicólogos para essas relações com as pessoas com síndrome de Down, buscando compreender e tornar o ambiente de ensino e de intervenção mais prazeroso para que consequentemente se de uma melhor aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Bissoto, Maria Luíza (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais, Ciênc. cogn. vol.4 Rio de Janeiro mar. 2005.



A MÚSICA COMO FATOR DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: UM ESTUDO DE CASO NA APAE DO MUNICÍPIO DE CONGONHAS-MG

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional APAE Congonhas/MG; Especialista em Desenvolvimento Infantil (2009/UFMG); Gestão da Organização Pública de Saúde (2012/ UFJF); Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde (2013/UFMG); Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla e Intelectual (2017/UCAMPROMINAS); Planejamento, implementação e Gestão da EAD (2017/UFF). E-mail: graziele_to@yahoo.com.br

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro; Especialista em Gestão Pública de Organização de Saúde (UFJF), Especialista em Formação Pedagógica para Profissionais da Saúde – CEFPEPS (UFMG), Enfermeiro titular da Estratégia de Saúde da Família, no Município de Queluzito-MG. E-mail: alanrps@gmail.com

Thaís Amanda de Assis

Estudante de Psicologia – UNIPAC Barbacena. E-mail: ttamanda2@gmail.com

RESUMO

A música é um elemento que faz parte de nosso processo de identidade, apresentando um significado diferenciado a cada pessoa, fato que a torna indispensável no processo terapêutico de crianças com necessidades especiais. Pensando nesse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo geral identificar como o uso da música pode contribuir no processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva. De objetivos específicos busca-se explicar acerca da deficiência auditiva e suas principais características; apresentar a música e suas principais contribuições; construir um estudo de caso apresentando quais as principais contribuições da música na inclusão de alunos com deficiência auditiva na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Município de Congonhas – MG. Para tanto, a pesquisa integrará análises teóricas acerca do assunto, encontrados em livros, teses e artigos encontrados nas bases de dados do Lilacs, Scielo e Google Acadêmico, assim como análise observacional acerca de como a música tem contribuído para a inclusão da pessoa com deficiência auditiva. Dessa forma, o estudo, que é de cunho qualitativo, tratará de responder o problema norteador e subsidiará novos pensamentos acerca do assunto. Como principais resultados observou-se que a música pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva, melhorando sua participação, socialização e trazendo maior independência a esta clientela no que tange a seu processo de inclusão. Além disso, pode-se afirmar ainda que a percepção do aluno surdo passou a ser maior, assim como sua representação tornou-se mais evidente, uma vez que as ondas sonoras instigaram a atenção dos alunos e favoreceram sua concentração na atividade que estava sendo proposta.

Palavras-chave: Música. Deficiência Auditiva. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (2011), a música pode ser vista como a linguagem que se traduz em formas sonoras. Essa linguagem é capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, os quais, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio podem ser subsidiados. Além disso, a música encontra-se presente em todas as culturas desde os primórdios dos tempos, sendo manifestadas através de festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívico-políticas, assim como sendo utilizada como forma de tratamento e instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o processo de ensino-aprendizagem, Magalhães (2011) sugere que a música pode ser vista como elemento que favorece o processo favorecedor da identidade individual, tendo significado peculiar, vinculando-se tanto às experiências vividas no passado ou no presente. O autor ainda reforça a ideia que o gosto pela música advém desde a infância, fato que pode a tornar instrumento de grande valia para o tratamento de diferentes pessoas.

Todavia, ao se mencionar o poder musical para os indivíduos com perda parcial/total da audição, há imbuído intuitivamente a estigma em que elas não são capazes de utilizar este elemento no processo de ensino-aprendizagem. Por este fato, torna-se imprescindível reforçar a atenção ao discurso e a individualidade dos indivíduos com baixa/nenhuma

audição, uma vez que a música pode ser vista como subsídio para o processo de aprender (MAGALHÃES, 2011).

Já a surdez, de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2007) pode ser vista como um termo genérico no qual se apresenta a perda completa ou parcial da habilidade de se ouvir. Já os transtornos de audição podem ser vistos como condições em que a transmissão ou percepção de impulsos auditivos são prejudicados. O Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, citado por Fink (2009), define deficiência auditiva como a perda parcial ou mesmo total das possibilidades auditivas sonoras, podendo estar apresentar variações no tangente a graus e níveis de sonoridade. O autor ainda afirma que:

O ouvido, funcionalmente, consiste de duas partes: a parte sensorioneural essencial, abrangendo o órgão sensorial e suas conexões neurais; e um aparelho condutivo, cuja função é simplesmente conduzir o som de sua fonte para o ouvido interno. Isso consiste do conduto auditivo externo, da trompa de eustáquio, do ouvido médio e seu conteúdo e das janelas labirínticas. De modo correspondente, a surdez é também de dois tipos principais: condutiva, devido a qualquer afecção do aparelho condutivo; e sensorioneural, devido a qualquer lesão da cóclea e do nervo auditivo (FINK, 2009).

Pensando no aspecto da surdez e de suas características, Ferreira (2011) e Marques (2008) analisam a maestria como sendo um processo de musicalidade no qual o ser humano se expressa e se integra a diferentes formas de aprender e viver. Logo, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos sonoros com as mãos, etc., pode se tornar subsídios que orientam, despertam,

estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, melhorando a expressão de sentimentos do outro no que tange à suas esferas afetivas, estéticas ou mesmo cognitivas.

Diante disso, o presente estudo busca analisar as possíveis contribuições decorrentes da musicoterapia no processo de inclusão e efetiva participação das pessoas com baixa audição em atividades que estimulem sua percepção sonora.

Analisando esse pressuposto, como base teórica utilizou-se a visão de autores como: Almeida (2011); Ferreira (2011); Fink (2009); Magalhães (2011); Marques (2008); Loureiro (2009); Mackinnon (2006); Oliveira et al. (2012); OMS (2007); Salmon (2003); Silverman (2003).

OBJETIVO

Analisar as possíveis contribuições decorrentes da musicoterapia no processo de inclusão e efetiva participação das pessoas com baixa audição em atividades que estimulem sua percepção sonora.

METODOLOGIA

Este estudo apresentou o seguinte problema norteador: "Como se dá e quais as contribuições da música no processo de inclusão, participação e tratamento da pessoa com deficiência auditiva no contexto de uma APAE?". A pergunta gerou um estudo de cunho qualitativo, no qual a pergunta norteadora foi utilizada como subsídio para a elaboração da pesquisa.

A metodologia utilizada no estudo foi a mescla de achados teóricos, apresentados nas

bases de dados Literatura Latino-Americana (LiLACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, trazendo a conhecimento na pesquisa, livros, teses e artigos ue fossem condizentes ao assunto proposto. Para tanto, foram utilizado as palavras-chave “música”; “deficiência auditiva”; “inclusão”, e os termos correspondentes em inglês “music”, “hearing loss” e “inclusion”, utilizadas de maneira individual e combinada. Estas palavras foram estruturadas após consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS). A busca foi limitada aos idiomas português e inglês, contemplando estudos que investigassem empiricamente os benefícios advindos da utilização da música como subsídio para a inclusão e participação da pessoa com deficiência auditiva no contexto escolar. O ano de publicação dos artigos e outros materiais utilizados foram restrito ao período de 2000 a 2015.

No tangente ao estudo de caso, após autorização institucional, foram analisadas quatro crianças, de idade entre 8 a 10 anos, com deficiência auditiva média, as quais apresentaram limiares de audição entre 25 a 40dB na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Município de Congonhas – MG. Após aplicação de uma atividade lúdica para identificação do som musical (bingo sonoro) e identificação das respostas obtidas pelos estudantes foi feita uma observação direta acerca das características mais peculiares apresentadas pelas crianças. Assim, afim de responder o problema norteador da pesquisa, foram elaboradas três categorias temáticas, as quais abordaram diretamente (Deficiência auditiva e suas peculiaridades; Música e suas principais contribuições; Estudo de caso: Contribuições da música no processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva na APAE do Município de Congonhas – MG).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Música e suas principais contribuições

Conforme citado por Oliveira et al. (2012), as terapias voltadas ao uso da música são recentes, no entanto, a música propriamente dita é utilizada desde os primórdios da humanidade de diversas maneiras, como por exemplo, para se ouvir e/ou dançar.

Estudos diversos demonstram os diversos benefícios biopsicossociais advindos da musicoterapia com repercussão direta na qualidade de vida, prevenção de agravo e tratamento de diversas doenças, bem como na promoção da saúde (OLIVEIRA et al., 2012; FERREIRA, 2011; MAGALHÃES, 2011; LOUREIRO, 2009; MACKINNON, 2006; SILVERMAN, 2003). Além disso, Ferreira (2011) ainda afirma que, por ser a musicalidade inerente do ser humano, esta traz benefícios envoltos à socialização, aprendizado, auto-estima para alunos com deficiências, como alunos com deficiência auditiva. Nesse sentido, a música deve ser compreendida como elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, uma vez que subsidia formas de se aprender e socializar desta clientela.

Contribuições da música no processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva na APAE do Município de Congonhas – MG

Como explanado no percurso metodológico da presente pesquisa, a atividade lúdica (bingo sonoro) foi realizada no espaço de oficina musical, onde os alunos têm aulas todas as segundas-feiras, de 08h00min à 11h00min. As crianças foram posicionadas a um metro de distância do aparelho de som e o volume utilizado era maior que 65db. Utilizando

a cartela de bingo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os instrumentos que faziam parte do jogo, bem como foi utilizado um aparelho de som, com CD, o qual reproduzia os sons referentes aos instrumentos do jogo. Os sons apresentados no bingo foram: violão, saxofone, piano e tambor. Cada instrumento do bingo tocava quatro frases em um período de vinte segundos e antes do aluno marcar o bingo, este processo era repetido para melhorar a percepção da sonoridade dos alunos. Através das figuras dos instrumentos musicais os alunos sinalizavam ao pesquisador quando reconheciam o som ouvido, marcando-o na cartela com um pino.

Como os alunos apresentavam deficiência auditiva média, a identificação de alguns sons foi possível. Assim, os alunos reconheceram o som do violão e do tambor. No tange ao reconhecimento de sons mais complexos, como piano e saxofone, constatou-se que ao menos um dos quatro alunos não reconheceram os sons.

Logo, os dados coletados sugerem que, possivelmente, a complexidade dos sons, interferia negativamente na capacidade de percepção e identificação dos sons nos indivíduos com parcial da habilidade auditiva. Além disso, durante o teste, os alunos apresentaram-se confusos, contudo, quando a atenção dos mesmos era chamada por intermédio de um comando de atenção – batiques ou mesmo o próprio chamar o aluno pelo nome - os mesmos apresentavam mais facilidade em definir o som do instrumento que era apresentado.

Desse modo, o estudo reforça a ideia de que as atividades musicais aplicadas aos indivíduos com perda parcial da audição podem auxiliar nos aspectos biopsicossociais, uma vez que a sonoridade pode estimular a capacidade de atenção/concentração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados sugerem que, possivelmente, a complexidade dos sons, interferia negativamente na capacidade de percepção e identificação dos sons nos indivíduos com parcial da habilidade auditiva. Além disso, o estudo reforça a ideia de que as atividades musicais aplicadas aos indivíduos com perda parcial da audição podem auxiliar nos aspectos biopsicossociais, uma vez que a sonoridade pode estimular a capacidade de atenção/concentração.

Assim, analisando os estudos existentes, pode-se afirmar que a música para os indivíduos com perda parcial da habilidade auditiva, pode surtir efeitos benéficos, devendo ser inserida na realidade da pessoa deficiente auditiva de maneira adaptada e diferenciada. Portanto, é certo afirmar que a prática musical pode ser indispensável para a clientela de deficientes auditivos, uma vez que podem subsidiar o melhor tratamento, participação e socialização deste aluno. Há de se dizer ainda que, para tanto, os profissionais devem analisar a realidade de cada aluno no que tange a sua deficiência e oportunizar a inclusão dos mesmos nas atividades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. D. Inclusão do aluno com deficiência auditiva: Um desafio à família e aos profissionais da educação. Brasília: UAB/UNB, p.1-74, 2011.
- FERREIRA, P. R. P. A música como fator de inclusão para alunos com deficiência audi-

tiva. Brasília: UNB, p.1-65, 2011.

FINK, R. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRS, p.1-235, 2009.

MAGALHÃES, V. A. Contributo da musicoterapia para a inclusão de alunos com deficiência mental na escola. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Viseu: UCP, p.1-115, 2011.

MARQUES, R. R. A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

LOUREIRO, C. M. V. Efeitos da musicoterapia na qualidade de vida visual de portadores de neurite óptica desmielinizante. Tese de Doutorado. Belo Horizonte:

UFMG, 1-122, 2009.

MACKINNON, D. Music, madness and the body: symptom and cure. Rev. Hist. Psychiatry. V.65, n.1, p.9-21, 2006.

OLIVEIRA, G. C.; LOPES, V. R. S.; DAMASCENO, M. J. C. F.; SILVA, E. M. A contribuição da musicoterapia na saúde do idoso. Cadernos UniFOA. N.20, p.85-94, 2012.

OMS, Organização Mundial de Saúde. Deficiência auditiva/Surdez. 2007.

SALMON, S. Spiellieder in der multi-sensorischen förderung von kinder mit Hörbeeinträchtigungen. Universität Innsbruck: 2003.

SILVERMAN, M. J. The influence of music on the symptoms of psychosis: a meta-analysis. Journal Of Music Therapy. V.40, n.1, p.27-40, 2003.



DEFEITO CONGÊNITO DE GLI- COSILAÇÃO (CDG): UM RE- LATO DE CASO NO ESPÍRITO SANTO - BRASIL

Maely Pedrosa Pimentel

*Fisioterapeuta especialista em Fisioterapia em Pediatria e Neo-
natologia / Apae Vitória-ES / maelypedrosa@gmail.com*

Thais Costa Jesus

*Psicóloga especialista em Neuropsicologia / Apae Vitória-ES /
thapsi@gmail.com*

Nara Carneiro Euclides

*Psicóloga especialista em Neuropsicologia e Reabilitação Cog-
nitiva / Apae Vitória-ES / naraceuclydes@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O Distúrbio Congênito de Glicosilação (CDG), descrito pela primeira vez por Jaak Jaeken em 1980, são doenças hereditárias de caráter autossômico recessivo, caracterizadas pela glicosilação anormal de um número de glicoproteínas séricas, dos tipos N- e O-glicosilação. Atualmente, conhecem-se 28 tipos de CDG: 16 originam-se na biossíntese das N-glicoproteínas (Grupo I: CDG Ia-II; Grupo II: CDG IIa-IIId; e Grupo X), 6 derivam da biossíntese das O-glicoproteínas, 4 em ambas N- e O-glicoproteínas, e 2 resultam da glicosilação lipídica. O CDG Ia, a forma mais comum entre esses distúrbios, resulta da deficiência de fosfomannomutase (PMM2), a enzima necessária para a síntese de GDP-manose, um doador de açúcar que entra na via inicial de N-glicosilação. Apresenta ampla gama de sintomas clínicos e variação na gravidade (LONLAY, P. et al, 2001).

Na descrição das manifestações clínicas encontra-se: atraso psicomotor, estrabismo, anomalias esqueléticas, hipogonadismo, hipotonia, hipoplasia cerebelar, neuropatia periférica, disfunção hepática, degeneração retiniana, má progressão ponderal, alterações lipodistróficas, epilepsia, derrame pericárdico, entre outras (BARON, R. et. al., 2006; JAEKEN, J., et. al, 1980). A prevalência estimada é de 1:20.000, por ser uma síndrome muito rara, é identificada a relevância da apresentação deste caso (BRUM et. al, 2008).

OBJETIVO

Apresentar o caso de um paciente, 12 anos, sexo masculino, brasileiro, diagnosticado com CDG aos 12 meses de idade e atualmente em acompanhamento no CECAF – Centro Clínico Anselmo Frizera da APAE de Vitória - ES.

METODOLOGIA

Foi realizado levantamento bibliográfico e análise de prontuário dos exames já realizados assim como avaliação do desenvolvimento e acompanhamento clínico nos respectivos setores para o relato do caso.

DISCUSSÃO

O diagnóstico de CDG do caso descrito neste trabalho foi realizado pela Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação em Brasília no ano de 2006, e para identificação do subtipo da doença foi coletado material epidérmico e enviado para o Centrum Menselijke Erfelijkheid na Bélgica em jul/2008, o resultado do exame foi enviado para a família em jan/2009, relatando CDG tipo I, com mutação p.D65Y.

O adolescente iniciou o acompanhamento na instituição em 2016 e durante triagem institucional multidisciplinar, mostrou-se sociável e comunicativo com manifestação das seguintes características: atraso motor, hipotonia, déficit das reações de equilíbrio e proteção, deambulação com auxílio físico, deslocamento por longa distância com o uso de cadeira de rodas, distorção de fonemas, alimentação independente, sem histórico de convulsões. Na avaliação de nível intelectual em 2016, apresentou índice de maturidade cognitiva inferior ao esperado para faixa etária, no acompanhamento psicológico são realiza-

das intervenções no que tange às temáticas do crescimento/desenvolvimento, segurança e auto-realização, tolerância a frustrações, habilidades sociais e flexibilidade cognitiva.

CONCLUSÃO

O diagnóstico da CDG com base em achados clínicos e avaliações genéticas é importante para o aconselhamento familiar e para os cuidados de saúde envolvendo uma abordagem interdisciplinar. Neste caso, a conduta e apoio familiar na combinação de atendimentos de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia na instituição, tem demonstrado resultados satisfatórios. Embora não haja um tratamento específico disponível para CDG-Ia, atualmente há diversos esforços na tentativa de desenvolver abordagens terapêuticas. Destaca-se a recomendação (Brum, 2008) para reabilitação motora e cognitiva visando melhorar a qualidade de vida destes pacientes.

REFERÊNCIAS

BARON, R. et. al. Borderline mental development in a congenital disorder of glycosylation (CDG) type Ia patient with multisystemic involvement (intermediate phenotype). JIMD Short Report #037 (2006)

JAEKEN, J., et. al. Atraso psicomotor Familiar com marcadamente flutuante de prolactina do soro, e os níveis de GH FSH, parcial TBG deficiência, o aumento da arilsulfatase A sérica e proteína CSF maior: uma nova síndrome? (Resumo) *Pediat. Res. (Supl.)* 14: 179, apenas 1980.

LONLAY, P. et al. A broad spectrum of clinical presentations in congenital disorders of glycosylation I: a series of 26 cases. *Journal of Medical Genetics*, v.38, p. 14–19, 2001.

BRUM, Jaime Moritz et al. Congenital disorder of glycosylation type Ia: a non-progressive encephalopathy associated with multisystemic involvement. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo, v. 66, n. 3a, p. 545-548, Sept. 2008.



DEFICIENTE INTELECTUAL: CASAMENTO, PODE?

Autora: Claudia Pereira Ribeiro

Titulação: Estudante de Direito 4º semestre, Pedagoga, Especialista em Educação Especial.

Instituição: FASS - Educacional Cruzeiro do Sul

Email: claumeiradireito@hotmail.com

Orientador: Prof. Ms. Mozart Gomes Moraes

Email: mozart.morais@fass.edu.br

Palavras-chave : casamento, casar-se, pode

A priori, antes de responder tal questionamento, atentemos as leis. O Código de Processo Civil (CPC,1973), tratava o deficiente intelectual como “totalmente incapaz”, pois pessoas com déficit cognitivo só podiam casar-se no civil, caso conseguissem, vencer um burocrático e demorado processo judicial. Com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, em seu artigo 6º diz:

“ A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II – exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV – conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V- exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI – exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotando ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.”

A lei supracitada é de grande valia, pois buscamos a todo instante a autonomia do deficiente intelectual. Vem ao encontro do “Princípio Constitucional da Isonomia”, artigo 5º, caput, da Constituição Federal (Todos são iguais perante a lei...), a evolução dá-se, dia-a-dia, baseado no artigo que ampara a todos que residem em solo brasileiro.

Entretanto, após embasamento legal, podemos responder o “sim” tão aguardado por tantos que tinham seus direitos cerceados. Conclui-se que, no sistema brasileiro civil atual, os deficientes intelectuais não são considerados absolutamente incapazes. Continuemos em busca de um futuro de autonomia plena de nossos amados deficientes eficientes.

Referências Legislativas :

Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil, Lei 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jan. 1973.

Brasil, Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2017.

Vade Mecum Saraiva, Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a elaboração de Livia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha – 23.ed. atual e ampl. -São Paulo: Saraiva, 2017.

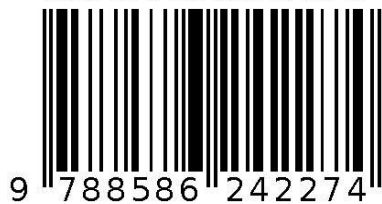


26°
CONGRESSO
NACIONAL
das Apaes

7º FÓRUM NACIONAL DE
AUTOGESTÃO E AUTODEFENSORIA

**Apae 60 anos: celebrando
conquistas, assumindo
novos desafios.**

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-86242-27-4



WWW.APAEBRASIL.ORG.BR