

# NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

## Artigos 2013

Cultura  
Acadêmica

Volume 5

Educação Inclusiva e Tecnologias  
da Informação e Comunicação

Organizadores

*Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira*



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP  
prograd

<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Vice-Reitora</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Ficha catalográfica elaborada pelo Grupo de Informações Documentárias da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2013 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 5. – Educação Inclusiva e Tecnologias da Informação e Comunicação

ISBN 978-85-7983-692-3

1. Educação – Projetos. 2. Educação inclusiva. 3. Tecnologias de informação e comunicação I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe



<i>Pró-Reitor</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari Valéria Nagashima Artéa

*Projeto e Diagramação* Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Claudete de Souza Nogueira – Araraquara/FCL

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva – Assis/FCL

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Bauru/FC

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Botucatu/IB

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva – Franca/FCHS

Profa. Dra. Alice Assis – Guaratinguetá/FE

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino – Ilha Solteira/FE

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza – Jaboticabal/FCAV

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente – Marília/FFC

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena – Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito – Presidente Prudente/FCT

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh – Rio Claro/IB

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela – São José do Rio Preto/IBILCE

Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano Silva – São Paulo/IA

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## **Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2013.**

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Os Processos de Interação na Escola

Volume 4 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 5 Educação Inclusiva e Tecnologias da Informação e Comunicação

## APRESENTAÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios e dilemas variados e de difícil superação que vêm sendo debatidos e estudados por muitos desde longa data. Refletir sobre os impasses e suas causas é indispensável para superá-los. Por exemplo, a ausência de soluções, apesar de diagnósticos bem elaborados, nos remete à necessidade de contornar a superficialidade e a descontinuidade das ações e o excesso de dispositivos secundários e a escassez de intervenções direcionadas ao essencial da formação de licenciandos, indicam falta de consistência das políticas implementadas nos diferentes níveis do poder público.

A Unesp direciona parcela importante de seus esforços à formação de professores em todas as áreas do conhecimento, oferecendo 50 cursos de graduação, distribuídos em 15 câmpus do Estado de São Paulo. Na dimensão graduação, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade, o programa “Aperfeiçoamento do Ensino de Graduação” abriga as ações “Consolidar política institucional para as licenciaturas” e “Intensificar parcerias com as escolas públicas na educação básica”.

A parceria com as escolas públicas decorre da certeza da Instituição de que a formação do professor encontra na escola de educação básica o lugar privilegiado para o exercício da prática pedagógica formativa em constante diálogo com os princípios teóricos balizadores, constituídos e modificados pela mesma prática.

A Unesp, a cada dois anos, realiza o Congresso Nacional de Formação de Professores e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores com quase dois mil participantes. Em 2016 será abordado o tema “Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas” que denota a pretensão da Universidade em contribuir com a superação dos desafios da área.

O Programa Núcleos de Ensino da Unesp que apoia o desenvolvimento de projetos, quase na totalidade inseridos nos cursos de Licenciatura, representa destacada ação para favorecer a formação dos licenciandos e para contribuir com o aperfeiçoamento das escolas parceiras, da rede básica pública.

O volume 5 deste livro eletrônico integra 9 artigos sobre “Educação Inclusiva e Tecnologias da Informação e Comunicação” que resultaram dos projetos desenvolvidos nos Núcleos de Ensino no ano de 2013. A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a convicção de que os conteúdos dos trabalhos interessará aos profissionais e estudantes da educação, portanto, convida-os a fazer uso deles e manifesta o agradecimento aos autores e outros colaboradores que possibilitaram produzir e publicar este rico material.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	Anatomia da Orelha: Ensino Direcionado a Deficientes Visuais .....	<b>6</b>
<b>2</b>	Consultoria Colaborativa de Terapia Ocupacional a Professores de Crianças e Jovens com Autismo e a Saúde do Professor .....	<b>19</b>
<b>3</b>	Educação Física e Esportes para Alunos com Deficiência Visual.....	<b>40</b>
<b>4</b>	Em Busca de Aprendizagens Teórico-Prática da Educação Inclusiva no Contexto Escolar do Ensino Básico .....	<b>53</b>
<b>5</b>	Estimulação Neuromotora para Crianças com Dificuldades na Aprendizagem.....	<b>65</b>
<b>6</b>	O Vínculo Interpessoal como Estratégia nas Intervenções com Crianças Autistas: um Relato de Experiência .....	<b>77</b>
<b>7</b>	Tecnologia Assistiva em Aulas de Educação Física Visando à Inclusão Educacional.....	<b>87</b>
<b>8</b>	As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e as Aulas dos Centros de Línguas: uma Parceria entre a Universidade e a Escola Pública .....	<b>106</b>
<b>9</b>	Estratégias para Inclusão de Crianças Autistas na Educação Regular Infantil no Município de Assis.....	<b>124</b>

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 1

## ANATOMIA DA ORELHA: ENSINO DIRECIONADO A DEFICIENTES VISUAIS

---

Selma Maria Michelin Matheus  
Giovana Cristina Magro de Souza  
Lauane Gonçalves de Araújo  
Maria Dalva Cesário  
Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

**Resumo:** Diante da possibilidade de elaboração de material a ser utilizado para alunos Deficientes visuais, propomos a elaboração de modelo que represente a anatomia da orelha, os quais foram elaborados levando-se em conta materiais de natureza didático-pedagógica: com diferentes texturas, cores fortes e fluorescentes. Acompanhando o modelo foi elaborado um texto transcrito em Braille, cujo conteúdo descreve a anatomia e fisiologia das estruturas contidas no modelo. A avaliação do material foi realizada com grupo de alunos DV com idade entre 17-20 anos no Museu de Anatomia/IBB; além dos deficientes visuais o modelo também foi apresentado a alunos com deficiência auditiva acompanhados por uma intérprete de LIBRAS para participar da aula.

**Palavras-chave:** Anatomia da orelha; inclusão; modelos tridimensionais.

### BREVE HISTÓRICO

A história da Educação Especial no Brasil teve início o século XIX, quando em 1854 foi criado o “Instituto dos Meninos Cegos”, hoje, “Instituto Benjamin Constant” e em 1857 o “Instituto dos Surdos-Mudos”, atualmente, “Instituto Nacional de Educação dos Surdos”. Os dois institutos foram criados por iniciativa do Governo Imperial de Pedro II na cidade do Rio de Janeiro.

No século XX, surgiram principalmente em São Paulo outras casas de amparo ao deficiente visual, entre eles o Instituto de Cegos “Padre Chico” e o Instituto Caetano de Campos, primeira instituição a oferecer cursos para preparação de professores para surdos-mudos. Entretanto, somente em 1950 foi instaurado no país a primeira turma em braile e a matrícula de alunos cegos na escola secundária, não deixando dúvidas da capacidade e desenvolvimento satisfatório que alunos com deficiência poderiam ter em escolas regulares.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Paralelamente a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, foi-se ampliando a formação de professores capacitados para lecionar em braile e libras em todos os níveis de ensino.

Atualmente, o perfil dos alunos matriculados na escola é bem característico: a maior parte está no Ensino Fundamental, e poucos no Ensino Médio. Esses alunos, teoricamente, recebem amparo de uma sala de recursos e professores especiais, que dão assessoria para a professora da classe comum, passam o conteúdo para libras, transcrevem livros e textos para Braille auxiliam os alunos para que possam acompanhar o rendimento escolar do restante da sala.

Entretanto, apesar desse acompanhamento especial, Santos (2007) lembra que a cegueira traz uma limitação relevante no processo de ensino e aprendizagem, que exige práticas educativas junto às pessoas com deficiência visual pensadas de forma a atender suas peculiaridades de forma alternativa.

Diante desse cenário, a literatura mostra a eficiência em utilizar modelos didáticos tridimensionais no ensino para deficientes visuais. É importante construir modelos para explicar o que não se pode ver ou não se pode tocar. Cada modelo, independente de já existir outro mais sofisticado ou rebuscado, pode ser usado dependendo da necessidade, o que mostra o quanto a ciência lança mão dos modelos para explicar o invisível e facilitar a aprendizagem de conceitos teóricos (SIMÕES e SOARES, 2009). Além disso, a vantagem do uso de modelos tridimensionais é que além de serem instrumentos fundamentais para deficientes visuais, também podem ser utilizado por outros alunos nas salas regulares de ensino.

Souza e Faria (2011) afirmam que o uso de maquetes como recurso didático para alunos com deficiência visual, demonstrou que em um grupo com 67 alunos, 82,6 % deles responderam positivamente a respeito da pergunta: “o uso de maquetes e modelos didáticos facilita muito o entendimento de ciências?”; Quando questionados se “Com certeza o uso de maquetes ajudaria no entendimento da matéria por um deficiente visual?”, novamente os resultados foram positivos e 67,4% dos alunos responderam que concordam com o uso de maquetes.

Cabe lembrar, que o conteúdo sobre anatomia do corpo humano é repleto de detalhes que se baseiam em modelos visuais. Desse modo, Cardinali (2008) diz que a educação inclusiva nas escolas é importante para manutenção da igualdade de condições de aprendizado e diz ainda que há grande déficit de materiais nesta ciência destinados ao público deficiente visual, o que faz com que esta ciência acabe

por ser considerada uma ciência excludente em condições de ausência de modelos anatômicos tridimensionais.

Trabalhos com cartografia tátil (VENTORINI & FREITAS, 2002), foram desenvolvidos com ótimos resultados; cálculos numéricos aprendendo noções de fórmulas e despertando um interesse maior no aluno (MACHADO & STRIEDER, 2010). Também no ensino de química (GONÇALVES, 2007), com a confecção de modelos de estruturas moleculares onde os alunos com deficiência visual podem perceber através do tato como os átomos estão ligados uns aos outros formando moléculas.

Esses dados revelam a eficácia desse método em trabalhos já realizados, e nos dão um panorama do quanto o desenvolvimento de métodos pedagógicos alternativos são importantes. Segundo Dickman e Ferreira (2008) as dificuldades encontradas por esses estudantes ocorrem justamente nos conteúdos que se apoiam fortemente na visualização de fenômenos ou situações e essas dificuldades podem ser contornadas pela experimentação, usada como uma maneira de introduzir um modelo da imagem relacionada com o assunto a ser estudado e práticas que levam ao entendimento deste conteúdo. Não podemos desconsiderar que a visão é responsável por aproximadamente 80% da aquisição de conhecimentos, mas considerando-se a multisensorialidade, a exploração de outros sentidos como tato audição e olfato conduz a uma melhor compreensão do todo, possibilitando ao nosso cérebro construir um significado mais completo, trazendo benefícios de aprendizagem para alunos com deficiência visual ou não (PAGLIUCA, 1993).

Desse modo considerando que o Museu de Anatomia IBB recebe visitas de escolares de Botucatu e região durante todo o ano e considerando a possibilidade de elaboração de material a ser utilizado para alunos DV, propomos a elaboração de um modelo tridimensional sobre anatomia da orelha, incluindo a compreensão sobre a propagação do som acompanhados de textos em braile, voltados à inclusão socioeducacional, como auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Essas estruturas envolvem um universo de curiosidade e indagações, pois o deficiente visual não tem a real ideia de como ela se configura, além disso, a compreensão sobre o tema propagação do som é bastante difícil para esses alunos.

## DESENVOLVIMENTO

Os modelos foram elaborados levando-se em conta materiais de natureza didático-pedagógica: materiais com diferentes texturas (para atender as necessidades dos deficientes visuais) e com cores fortes e fluorescentes (para atender as



necessidades de indivíduos com visão subnormal) (BECK-WINCHATZ e OSTRO, 2003; GRADY et al., 2003).

- *Materiais utilizados:* Alicates, arame, biscuit, cateter 10 mm e 12 mm, cola de Eva, cola de isopor, cola universal, conta-gotas, cortador de isopor elétrico, espátula, estilete, Eva cinza e bege, fio de nylon, madeira, martelo, papel camurça azul, pincel, pregos, preservativo masculino, tesoura, tinta acrílica: verde, vermelha, amarela e branca, isopor.

O trabalho foi iniciado moldando a membrana timpânica (Figura 1). Para isso, preservativos masculinos foram lavados e utilizados para revestir uma armação de arame em formato de círculo. Após essa etapa, foi utilizado biscuit para modelar e representar os ossículos da audição: martelo (Figura 2a e 2b), bigorna (Figura 3a e 3b) e estribo (Figura 4), além do sáculo e o utrículo (Figura 5). O biscuit foi utilizado também para servir de base para a cóclea e canais semicirculares (Figura 6). Com a ajuda de um conta-gotas, tinta vermelha foi injetada no cateter de 10 mm, que posteriormente foi utilizado para representar os canais semicirculares, e tinta verde no cateter de 12 mm, que foi enrolado duas vezes e meia e colado com cola universal na base de biscuit representando o “caracol” da cóclea. Também nessa base, foi inserido o ossículo estribo. Em seguida, uma placa de isopor, foi sobreposta sobre outra da mesma medida e em uma delas foi realizada uma escavação em formato do meato acústico externo, da tuba auditiva e da orelha interna (Figura 7). A cavidade do meato acústico externo foi revestida com EVA texturizado de cor bege, o espaço da orelha interna foi tingido de coloração amarelo claro, a tuba auditiva recoberta com papel camurça azul e a parte externa das placas com EVA cinza liso. Na orelha interna, a peça contendo a cóclea e canais semicirculares foram fiadas na peça de isopor com o auxílio de uma base de biscuit para dar apoio. A seguir, a bigorna foi colada no preservativo da membrana timpânica que foi inserida no local de término do meato acústico externo e início da orelha interna.

Após o término do modelo de orelha foi elaborada uma estrutura que representasse a propagação do som onde foram fixados dois pregos nas extremidades de um pedaço de madeira e posteriormente um fio de nylon foi preso a eles de forma que o fio ficasse bem esticado (Figura 8). O objetivo dessa estrutura é movimentar o fio e sentir a vibração produzida – representando a propagação do som.

Foi redigido texto transcrito em Braille contendo a anatomia da orelha. Sendo que os modelos confeccionados e os textos foram utilizados durante aula realizada

no Museu de Anatomia/IBB, onde participaram deficientes visuais e deficientes auditivos que frequentavam o ensino médio.

A seguir texto transcrito em Braille:

“A audição é um dos cinco sentidos do corpo humano. O órgão responsável pela audição e também pelo equilíbrio é a orelha. Ela é composta por três porções: orelha externa, orelha média e orelha interna.

A orelha externa, como o próprio nome diz, tem sua maior parte para fora do corpo, pode-se ver e sentir. Entretanto, internamente há uma estrutura chamada meato acústico externo, que tem sua anatomia em forma de tubo. A abertura de uma das extremidades do meato acústico externo é para o ambiente, e a outra faz ligação com a orelha média, sua função é levar as ondas sonoras até a região da orelha média.

A orelha média é uma estrutura pequena, constituída pela membrana timpânica, pelos ossículos da audição: martelo (que lembra o formato de um martelo), bigorna e estribo e pela tuba auditiva.

Orelha interna é formada pela cóclea (em formato de caracol, que contém líquidos em seu interior e células chamadas ciliadas com função sensorial), ductos semicirculares e vestíbulo (ambos também contêm líquidos). A região é delimitada por duas estruturas: a janela do vestíbulo, a qual é fechada pela base do estribo e pela janela da cóclea.

Desse modo, as ondas sonoras são captadas e canalizadas pela orelha externa através do meato acústico externo, onde as ondas estimulam a membrana timpânica através de vibrações. A membrana timpânica transmite, então, as vibrações para os três ossículos da orelha média. Primeiramente para o martelo a partir do contato com o manúbrio, o cabo do martelo. A cabeça do martelo articula-se com o corpo da bigorna. A bigorna possui dois ramos, o mais longo se articula com a cabeça do estribo. O estribo apresenta junto à cabeça, dois ramos e uma base oval, que por sua vez, fecha a janela do vestíbulo e transferem as vibrações para o líquido do interior da cóclea gerando movimentos. A cóclea é uma estrutura óssea, em forma de caracol, que dá duas voltas e meia em torno de si mesmo. Dentro da cóclea, as células ciliadas captam esses movimentos ocasionados pelas vibrações e os transmitem, para os nervos, por meio de impulsos nervosos que levam a informação até o cérebro. A tuba

auditiva também tem importante papel no processo de audição. Ela conecta a orelha média à parte nasal da faringe, auxiliando, deste modo na manutenção do equilíbrio e da pressão do ar em ambos os lados da membrana timpânica, ou seja, o ato do bocejo ou da mastigação auxilia na abertura desse canal por onde o ar passa, regula a pressão e permite que a membrana timpânica funcione normalmente.

Os ductos semicirculares e o vestíbulo não têm função auditiva, mas são importantes na manutenção do equilíbrio do corpo. Eles estão contidos em uma região chamada labirinto ósseo. Inserido dentro desse labirinto ósseo, contém uma membrana, que denomina-se labirinto membranoso. Entre a região dos ductos semicirculares e da cóclea está o vestíbulo, cavidade que contém líquido e duas bolsas membranáceas em forma de saco: o utrículo e o sáculo, ambos também com líquido em seu interior e com função sensorial. Assim, os líquidos presentes dentro dos labirintos e, portanto, nos ductos semicirculares e vestíbulo, se deslocam juntamente com o corpo e através de células especializadas dão orientação de movimento e de posição espacial da cabeça”.

## RESULTADOS

No início da visita ao Museu, os alunos acompanhados pela professora responsável por essa sala, foram identificados com crachás, proporcionando uma interação maior entre os alunos e os monitores do Museu. A seguir os alunos foram questionados em relação ao conteúdo que seria oferecido com a finalidade de despertar maior interesse sobre o tema e estimulá-los para a leitura do texto. Os deficientes auditivos tiveram a ajuda de uma intérprete em Libras, e na sequência, o modelo anatômico foi apresentado. Enfatizamos que durante a aquisição do conhecimento, o aluno deva ser acompanhado pelo professor, que deverá indicar e sinalizar as estruturas, promovendo correlações com o conteúdo teórico. Conceitos importantes relacionados à propagação do som puderam ser esclarecidos com o auxílio do material. Essa avaliação consistiu em monitoramento constante, durante toda a aplicação do texto e do modelo, por meio de observação do contato dos alunos com o modelo elaborado, questionamentos realizados pelos alunos que demonstravam o nível de compreensão sobre o tema e, a sistematização feita pelos alunos sobre conteúdo abordado.

A seguir a documentação fotográfica dos modelos elaborados.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

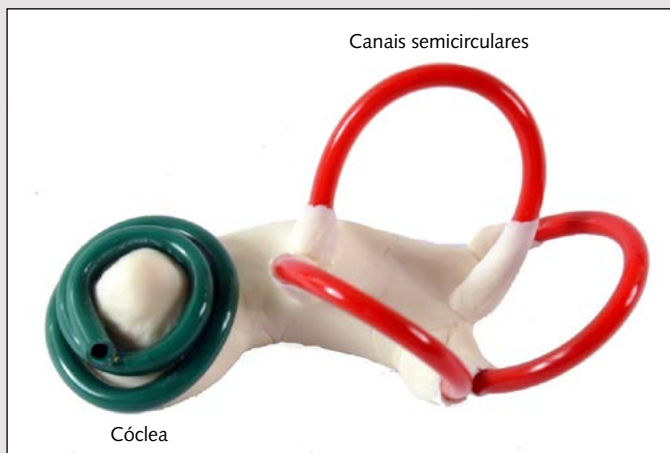
Figura 4



Figura 5



Figura 6



Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Figura 7

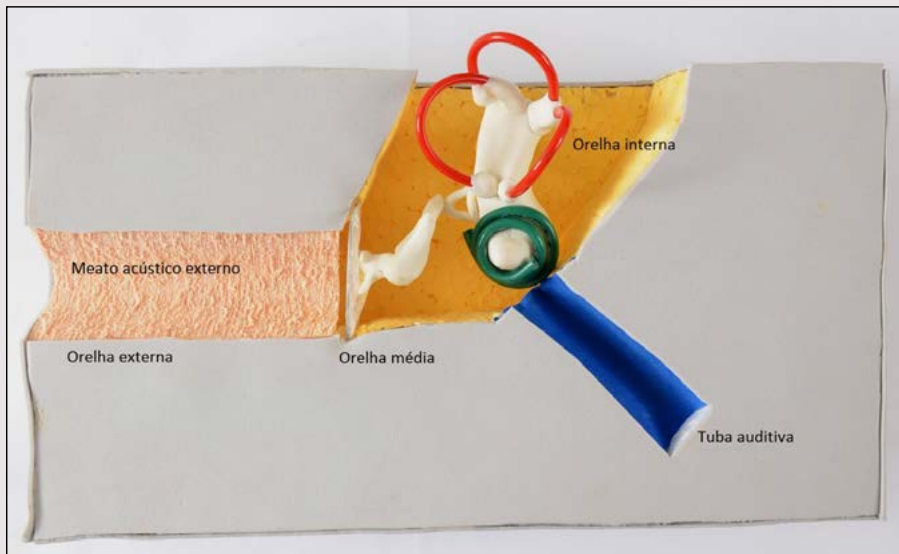


Figura 8



## COMENTÁRIOS

A inclusão de indivíduos com deficiência em salas de aula e outros ambientes entre eles os Museus é uma realidade consolidada e o número de alunos inclusos só tende a aumentar, embora tenham a inclusão argumentando não possuir recursos físicos, estruturais e didáticos para atender a necessidade destes alunos.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Além disso, Museus didáticos necessitam de recursos para aprendizagem não somente para o público com deficiência, pois a utilização de recursos diversos favorece a aprendizagem. Portanto, os materiais didáticos passam a ser necessários para uma aprendizagem concreta e clara para todos os alunos, independente de quais são suas necessidades especiais no que se diz respeito ao aprendizado.

O próprio ambiente pode gerar estimulações de ideias, tanto para os alunos como para os próprios professores, para se elaborar um material didático que será efetivo nos diversos momentos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Esses componentes podem servir como recursos didáticos alternativos nas salas de aula, representando um excelente caminho para o enriquecimento das aulas, despertando a criatividade dos alunos e permitindo que concretizem o conhecimento adquirido.

Todo aluno possui dificuldades próprias de aprendizagem. O que diferencia o indivíduo com deficiência do não deficiente é o fato dos primeiros expressarem na maioria das vezes sua deficiência de forma física. Muitas vezes as escolas não tem suporte para suprir essas necessidades e os alunos acabam se sentindo desestimulados para o aprendizado. Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZOTTA, 1982).

Se for feita uma análise do modelo educacional tradicional pode-se perceber que tal modelo mostra há algum tempo sinais de esgotamento e neste vazio de ideias a crise é que surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2006).

A inclusão escolar é uma temática obrigatória no âmbito educacional. Uma escola capaz de atuar na heterogeneidade é o sonho de todo educador. Uma prática inclusiva deveria considerar a presença de todos os alunos e não somente os alunos com algum tipo de deficiência. A heterogeneidade caracteriza o ser humano, mas os espaços escolares são homogêneos. Devido às diferenças individuais todo aluno deveria ser considerado único levando-se em conta suas necessidades educacionais. Dentro desta perspectiva de um ambiente inclusivo, respeitando-se as diferenças, a necessidade de cada um seria naturalmente contemplada. Infelizmente a realidade escolar que encontramos ainda não está adequada para promover essa inclusão. Desse modo o aluno deficiente visual enfrenta muitas outras

dificuldades. O Brasil se comprometeu a oferecer educação inclusiva pela LDB e pela declaração de Salamanca, porém, essa proposta tem encontrado vários obstáculos, posto que a falta de professores habilitados, a falta de conhecimento da comunidade escolar quanto às possibilidades que esta proposta oferece e a não exigência de preparo profissional para o trabalho com esses alunos retarda a oferta de respostas educativas que atendam as necessidades educacionais especiais.

Achados da neurociência tem mostrado que o cérebro humano é dotado de grande capacidade de memorizar e associar conhecimentos adquiridos ao longo de nossa existência, sendo a memória responsável também pela capacidade de evocar informações quando preciso. Assim, as aprendizagens derivam de interpretações das nossas percepções, originadas da articulação entre sentidos e resgate de memórias. Quanto mais estímulos sensoriais envolvidos, maiores as chances de evocar informações armazenadas (CARVALHO, 2007). Segundo Markova (2000) importa salientar que cada um aprende à sua maneira e as pessoas priorizam diferentes sentidos para processar a informação. A partir do exposto, a multisensorialidade no ensino pode favorecer a interação e diferentes combinações dos cinco sentidos durante uma aula, o que corresponde a uma aprendizagem mais complexa, pois possibilita estimular diferentes áreas do cérebro para processar as informações (MAIATO e CARVALHO, 2011).

Os indivíduos com deficiência visual e auditiva, possuem poucos mecanismos para aperfeiçoamento do seu aprendizado. Desse modo, a confecção de modelos lúdicos didáticos tridimensionais do sistema auditivo torna-se um recurso de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, haja em vista, que se constitui como uma ferramenta de grande potencial interativo entre o professor e o aluno.

Atualmente, é possível comparar, por meio de diversas pesquisas, que os indivíduos afetados pela surdez desenvolvem suas atividades, sobretudo, com base em aspectos afetivos e cognitivos. Dessa maneira, esses deficientes necessitam de uma metodologia diferenciada, fundamentada em suas experiências concretas e com auxílio de meios eficazes que estimulem suas potencialidades, uma vez que eles aprendem a partir daquilo que sentem (SANTOS, 2007).

Quando se fala em ensino-aprendizagem, é relevante pontuar a importância da formação e capacitação dos professores que além da compreensão do Braille e *Libras*, entendam as limitações dos alunos e invistam nas suas potencialidades.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário



Vale ressaltar que esse método de ensino diferenciado aos alunos, não representa simplesmente substituir um sentido por outro, ou favorecer outro sentido compensatório, mas sim produzir novos nexos por meio da imaginação e percepção das coisas, sendo o educador, a peça chave para essa conquista.

## REFERÊNCIAS

BECK-WINCHATZ, B.; OSTRO, S. J. Using Asteroid Scale Models in Space Science Education for Blind and Visually Impaired Students. *The Astronomy Education Review*, v. 2, n. 2, p. 118-126, 2003.

CARDINALI, S. M. M. O ensino e aprendizagem da célula em modelos táteis para alunos cegos em espaços de educação formal e não formal. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte, Minas Gerais, p. 109, 2008.

CARVALHO, F. A. H. de. *Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva*. 2007. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DICKMAN, A. G.; FERREIRA, A. C. Ensino e aprendizagem de Física a estudantes com deficiência visual: Desafios e Perspectivas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 2. 2008.

GONÇALVES, C. O ensino da Física e Química a alunos com deficiência visual. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-ensinofisicaquimica.htm>>.

GRADY, C. A.; FARLEY, N.; ZAMBONI, N.; AVERY, F.; CLARK, B.; GEIGER, N.; WOODGATE, B. Accessible Universe: Making Astronomy Accessible to all in the regular elementary classroom. *The Astronomy Education Review*, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2003.

MACHADO, A. C. S.; STRIEDER, R. B. Ensino de Física para deficientes visuais: Uma revisão a partir de trabalhos apresentados em eventos. 2010. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/118/TCC/2%C2%BA2010/EnsinodeFisica.pdf>>.

MAIATO, A. M.; CARVALHO, F. A. H. Neurociências de educação: o papel das metodologias e dos recursos multisensoriais para a aprendizagem. In: X SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA – FURG. *Anais...* 13 a 15 julho 2011.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. São Paulo: Summus, 2006.

MARKOVA, D. *O natural é ser inteligente*. São Paulo: Summus, 2000.

MASINI, E. F. S. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. *Em Aberto*, Brasília, 13, n. 60, out./dez. 1993.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

PAGLIUCA, L. M. F. *Assistência de enfermagem ao deficiente visual: aplicação da teoria das necessidades humanas básicas a pacientes com indicação de transplante de córnea*. Fortaleza: Universitária, 1993. p. 125.

SANTOS, M. J. *A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional*. 2007. Tese (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SIMÕES, E.; SOARES, E. C. A Construção de modelos atômicos no ensino de Química. In: 17º SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, Mato Grosso. *Anais...* 2009.

SOUZA, P. F.; FARIA, J. A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas – Uma proposta inclusiva e interativa. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 7, n. 13, 2011.

VENTORINI, S. E.; FREITAS M. I. C. Cartografia tátil: elaboração de material didático de geografia para portadores de deficiência visual. In: I SIMPÓSIO IBERO AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇA. *Anais...* Rio de Janeiro, 2002.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 2

## CONSULTORIA COLABORATIVA DE TERAPIA OCUPACIONAL A PROFESSORES DE CRIANÇAS E JOVENS COM AUTISMO E A SAÚDE DO PROFESSOR

---

**Andréa Rizzo dos Santos**

**Nilson Rogério da Silva**

**Sarah De La Libra**

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** A escola é a base para o desenvolvimento da criança e é onde se ampliam as relações com diferentes núcleos e começa uma progressiva tomada de posse da própria vida do indivíduo. Em relação à escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, sabe-se que muitas são as dificuldades da inclusão, e a consultoria colaborativa é apontada como uma forma de minimizar tais problemas. Assim, esse projeto teve como objetivo geral contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo e para a saúde dos professores que têm esses alunos incluídos em sala de aula. Participaram dessa pesquisa 3 escolas, sendo 1 EMEI e 2 EMEFs; 4 professores, sendo 3 professores das EMEFs e 1 professor da EMEI e 4 alunos com autismo. Foram aplicadas aos professores participantes da pesquisa uma entrevista semi estruturada e avaliações da área do autismo e saúde do professor durante os meses de setembro a dezembro de 2013. De posse das respostas às entrevistas e avaliações, foram realizados encontros com objetivo de instrumentalizar os professores dessas escolas quanto: ao processo de ensino/ aprendizagem dos alunos com autismo; o estabelecimento das interações sociais com os seus professores e pares, e o cuidado com a saúde dos professores. Os encontros foram realizados durante os meses de fevereiro e março de 2014.

**Palavras-chave:** Autismo; consultoria colaborativa; saúde do professor; terapia ocupacional.

### INTRODUÇÃO

A escola é a base para o desenvolvimento da criança, é onde se ampliam as relações com diferentes núcleos. É também onde começa uma progressiva tomada de posse da própria vida do indivíduo. Assim, o processo de aprendizagem se dá a partir da apropriação de recursos oferecidos pela sociedade, pela escola, tecnologia assistiva entre outros e estes propiciam o poder criativo e construtivo do

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

indivíduo. Em relação às crianças com alguma deficiência, apropriar-se de recursos de acessibilidade é uma forma de cessar ou minimizar os problemas impostos pela deficiência e inserir estas crianças em ambientes que lhes darão a aprendizagem que todas têm direito. Para isto acontecer é necessário pensar em instituições inclusivas e adaptadas para se ter de fato um real aprendizado (GALVÃO FILHO, 2009 apud OLIVEIRA, 2011).

Tema de estudo e grande interesse dos pesquisadores são os alunos com autismo, mas são raros os estudos que demonstram a verdadeira inclusão desse alunato no ensino regular. Deve-se considerar que muitas dificuldades perpassam o caminho da inclusão: falta de transporte adequado, mobiliário e materiais inadequados, despreparo dos funcionários e professores para lidar com as dificuldades apresentadas pelo aluno com autismo. A discussão sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares de ensino muito se intensificou nas últimas décadas no Brasil, principalmente no âmbito das políticas nacionais de Educação. Nessa direção, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com aprovação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 1º, o Decreto diz que.

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2008)

Ao discorrer sobre a inclusão, Omote (1999) aponta que existem três pontos fundamentais no conceito de inclusão, quais sejam: que a inclusão deve ser tratada como atitude, uma postura filosófica e não um fim em si mesmo; deve implicar uma profunda transformação na escola, para poder oferecer ensino de qualidade a todos os estudantes e deve ser tratada como um imperativo moral, em busca de uma sociedade justa, com oportunidades igualitárias a todos os cidadãos, independentemente de seus atributos, comportamentos ou afiliação grupal. É preciso analisar se o ensino inclusivo oferece condições de aprendizagem satisfatória para todos os alunos nas classes comuns, independentemente de suas dificuldades, necessidades especiais ou do grau de comprometimento que possuam. A Educação Especial pode e deve com os seus serviços especializados, colaborar com a Educação Regular, quando necessário.

O ensino colaborativo tem sido apontado como um vertente que propõe um modelo promissor para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, pois consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA et al., 2007).

Uma forma vertente que tem sido apontada como promissora para minimizar os problemas acima apontados é a consultoria colaborativa. De acordo com Bergan (apud Kampwirth, 1999), a consultoria colaborativa envolve um processo que tem quatro estágios: 1) Identificação do problema; 2) Análise do problema; 3) Implementação do plano e 4) Avaliação do problema. Muitos autores identificam diferentes números de estágios do referido processo, mas a essência do processo colaborativo compõe-se dos quatro itens enumerados por Bergan. Mendes e Toyoda (2008) ao citarem Friend e Cook (1990), pontuam que a colaboração é um estilo de interação entre no mínimo dois parceiros equivalentes, engajados num processo de tomada de decisão com proposta de atuação rumo a um objetivo comum.

Até algum tempo atrás, a inserção de alunos com distúrbio severo de comportamento, como o autismo, em escolas regulares de ensino, garantindo-lhes o ensino de atividades pedagógicas, parecia ser uma tarefa impossível. Todavia, esse grupo de alunos também tem seu direito garantido legalmente; tem direito à educação e à inclusão escolar, por meio de suporte especializado como: classe especial, sala de recursos, professores de apoio ou outras que se fizerem necessárias (BRASIL, 2002).

Desta forma, considerar crianças com autismo elegíveis para a escola é considerar que são capazes de aprender, desenvolverem-se e relacionarem-se com os demais, enfim, viver o dia-a-dia da escola. “O desafio está para além de mantê-las nas salas de aula: ele reside em mantê-las com qualidade de trabalho realizado” (SUPLINO, 2005, p. 16). Cardoso (1997, p. 62) já afirmava que “Mesmo alunos muitas vezes considerados inegáveis podem aprender a participar da rotina escolar!”, pois esta aprendizagem se faz da própria experiência da participação na rotina escolar, sendo utilizados os elementos metodológicos adequados. Nesta mesma direção, Glat e Blanco (2007, p. 17) apontam que o objetivo da proposta

de uma educação inclusiva está na “possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico” e que isso só poderá ocorrer, “a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 18).

Percebe-se, portanto, que há um consenso entre os pesquisadores que trabalham com a Educação Especial e a Educação Inclusiva sobre a necessidade de garantia, não só de acesso do aluno com deficiência na escola regular, mas de permanência com qualidade do ensino oferecido. No que se refere à questão do acesso dos alunos com deficiências nas escolas regulares municipais e estaduais, foram divulgados os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, que apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) em relação ao Censo de 2010. O índice de matriculados no EF nos anos iniciais teve um acréscimo de 7,23% e nos anos finais de 14,14%. No EM o acréscimo de matrículas em relação a 2010 foi de 45%. Já as matrículas de alunos com deficiência na Educação Infantil apresentaram um decréscimo de 1,86% em relação às matrículas de 2010. Esses índices incluem todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação matriculados na rede pública municipal e estadual (BRASIL, 2011).

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (DSM-IV-TR, APA, 2002) fazem parte da realidade escolar e, mesmo apresentando limitações no desenvolvimento das “diversas atividades espontâneas, interações sociais e nos contatos afetivos interpessoais, é neste contexto escolar que surge a possibilidade de construção pedagógica e das relações subjacentes a essas circunstâncias” (GARCIA JÚNIOR, 2008, p. 117). Observa-se que os ambientes pré-escolares inclusivos podem oferecer experiências variadas e enriquecedoras para alunos com autismo, permitindo sua participação em todas as atividades do cotidiano escolar, que incluem o brincar, a interação social, as atividades pré-acadêmicas e as acadêmicas. Segundo Zillmer (2003, p.30), esta fase é de extrema importância, pois “na medida em que esses conteúdos vão sendo desenvolvidos e aprendidos por esses alunos, torna-se possível a entrada de outros conteúdos como o da alfabetização, da matemática etc”. Assim, a educação de crianças com autismo apresenta um desafio não só para a escola, mas para a sociedade como um todo. Examinar as questões referentes à escolarização desses alunos demanda da escola transformações, adaptações e uma adequada valorização de seu corpo docente (ALVES, 2005; LIRA, 2004; TEZZARI; BAPTISTA, 2002).

Uma questão central é a formação de professores para atuar no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Libâneo (2004) afirma que muitos professores apresentam competências e habilidades profissionais e sociais e engajamento com o trabalho, mas ao mesmo tempo identifica deficiências de formação básica e continuada, as quais revelam uma preparação insuficiente diante das necessidades da profissão e das demandas escolares.

Como evidenciado na literatura, para uma prática inclusiva efetiva, o professor não pode trabalhar sozinho, mas em equipes, compostas por grupo de indivíduos com propostas ou funções derivadas de uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos, com a meta de melhorar a escolarização de todos os alunos da sala de aula (MENDES, 2006). Mendes (2006) afirma ainda que muitos pesquisadores americanos têm mostrado que os modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola estão reconhecidas como estratégias poderosas e bem sucedidas. No seu modo de entender, o trabalho colaborativo, pode diminuir as distinções existentes entre os profissionais para que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes.

Muitas vezes, as dificuldades encontradas pelos professores no processo ensino-aprendizagem de alunos necessidades educacionais especiais, aliadas às demais tarefas que o professor vem assumindo no ambiente escolar, podem ser expressas por meio de adoecimentos. Segundo Oliveira (2007), observa-se um aumento das atribuições dos professores, exigindo outras competências para a realização das tarefas a serem realizadas. No entendimento de Malagris (2007), espera-se que os professores possuam habilidades e recursos de ensino e favoreçam o processo ensino-aprendizagem permitindo ao aluno um desempenho adequado, mas na prática muitos professores encontram dificuldades para lidar com as demandas dos alunos na aprendizagem.

Vale destacar que a formação de recursos humanos para a educação especial, acaba sendo focalizada para o desenvolvimento de recursos e habilidades direcionadas ao bem-estar dos educandos e, portanto, parece não contemplar cuidados relativos à saúde dos educadores, com relação às demandas físicas e emocionais que podem advir do exercício profissional.

Sobre os principais problemas apontados pela literatura junto aos professores destacam-se: os problemas na voz (MARIANO; MUNIZ, 2006; PORTO et al., 2004; SMITH et al., 1998); doenças musculoesqueléticas (GASPARINI; BAR-

RETO; ASSUNÇÃO, 2005; PORTO et al., 2004); doenças respiratórias e cardiovasculares: (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005) e cefaléia: (MARIANO; MUNIZ, 2006): indicadores de *stress* (LIPP, 2002; MARTINS, 2007; PRIOSTE, 2006; REINHOLD, 2007); transtornos psíquicos e de comportamento (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005); indicadores de *burnout* (CARLOTTO; PALAZZO, 2006; CODO, 1999; LEVY, 2006; MASLACH; JACKSON, 1981; NAUJORKS, 2002); inadequações de temperatura, ventilação, iluminação e espaço físico, presença de ruído (LEVY, 2006; MARIANO et al., 2002; MARIANO; MUNIZ, 2006); jornada de trabalho extensa/sobrecarga de trabalho (MARIANO; MUNIZ, 2006; OLIVEIRA, 2001; ROCHA, 2008; SAMPAIO; MARIN, 2004); baixa remuneração e reconhecimento profissional (REINHOLD, 2007; SAMPAIO; MARIN, 2004); insuficiência ou ausência de materiais, equipamentos e recursos didáticos (SILVA; CARLOTTO, 2003) e insuficiência ou ausência de formação e capacitação de professores (NAUJORKS, 2002).

Conforme destacado acima, observa-se fatores de risco no exercício da docência, o que segundo Oliveira (2005), coloca a escola como um local de tensões e sofrimentos para os atores envolvidos. A literatura também indica que os professores são acometidos nos ensino infantil, fundamental, médio ou superior, contudo, uma reflexão possível é discutir se o adoecimento guarda alguma relação com características dos alunos constituem, ou a modalidade de ensino, ou seja, regular e especial.

Strassmeier (1992), constatou prevalência de nível maior de stress em professores de alunos com necessidades educacionais especiais em comparação aos do ensino regular comum. Billingsley e Cross (1992), estudaram a satisfação no trabalho e o stress sentido junto aos alunos e não constataram diferenças significativas entre os grupos. Meleiro (2007), afirma que professores de alunos especiais estão sujeitos a situações geradoras de stress e Malagris (2007) adiciona a presença de vulnerabilidade ao stress diante de alunos com distúrbios de conduta. Nessa mesma direção Naujorks (2002) acredita na presença de uma sobrecarga maior para os professores de alunos com necessidades educacionais especiais. Barasuol (2004) identificou em professores de alunos com necessidades especiais no Rio Grande do Sul que 27,1% de diminuição da realização pessoal, 22,9% de exaustão emocional e 8,8% de despersonalização. Stempien e Loeb (2002), identificaram prevalência de indicadores de insatisfação em professores do ensino



especial, sobretudo nos mais jovens e com menor tempo de experiência. Lau, Yuen e Chan (2005) constataram uma relação entre as características de alunos e a incidência de burnout em professores, sendo que os de alunos com elevada habilidade acadêmica apresentaram baixos índices de burnout e os de alunos com menor desempenho acadêmico obtiveram alto escore em realização pessoal. Zabel e Zabel (2001), identificaram de associações entre o trabalho e fatores estressores em docentes do ensino especial.

Nesse sentido, ainda que a literatura não seja consensual para determinar a prevalência de adoecimento em professores do ensino regular ou especial, as pesquisas descrevem situações de adoecimento de professores relacionados ao exercício da docência. Assim, denotam a necessidade de desenvolver estratégias junto aos professores no sentido de desenvolver e implementar ações de prevenção e promoção de sua saúde. Não se pode negar que a presença de tais constrangimentos podem também gerar impacto para a saúde dos alunos, bem com na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o objetivo geral desse estudo foi o de contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem de alunos autismo e para a saúde dos professores que têm esses alunos incluídos em sala de aula.

## MÉTODO

Participaram da pesquisa 4 professoras do gênero feminino e 4 alunos com autismo, todos do gênero masculino, com idades entre 6 e 11 anos, de 4 escolas públicas municipais (1 EMEI e 3 EMFs) da cidade de Marília, sendo uma professora e um aluno com autismo da EMEI e de três professoras e três alunos das duas EMEFs.

## INSTRUMENTOS

Foram elaborados para a coleta de dados dois roteiros de entrevista semiestruturada para aplicação aos professores das escolas. As questões da primeira entrevista versavam sobre informações gerais das escolas, dos professores e dos alunos. A segunda entrevista foi elaborada para identificar as dificuldades dos professores em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo e continha 07 questões.

Para a saúde dos professores, foi aplicado o Protocolo Maslach Burnout Inventory (MBI) para avaliar a presença de *burnout* junto aos diferentes grupos de professoras. O MBI é um instrumento desenvolvido no início da década de 80 por Maslach e Jackson (1981) que foi planejado para avaliar o *burnout* nos setores de recursos humanos (MBI – HSS). O MBI é uma escala composta de 22 itens com 7 possibilidades de respostas (0 = nunca; 6 = todo dia) para a intensidade de sintomas do *burnout* e contempla: 9 itens sobre exaustão emocional, 5 para despersonalização e 8 de diminuição da realização pessoal (POSIG; KICKUL, 2003). A distribuição dos itens por escala é a seguinte: Exaustão Emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20; Despersonalização: 5, 10, 11, 15, 22 e Diminuição da Realização Pessoal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Nesta pesquisa utilizou-se a versão do MBI traduzida, adaptada e validada para a realidade brasileira por Tamayo (1997), cuja pontuação utilizada foi alterada em relação à versão original que oferecia sete possibilidades de resposta escores de 1 a 5 (1 = nunca, 2 = algumas vezes ao ano, 3 = algumas vezes ao mês, 4 = algumas vezes por semana e 5 = diariamente). A eficácia do instrumento para medida do *burnout* mostrou-se satisfatória na versão americana (MASLASH; JACKSON, 1981) e na população brasileira (PEPE-NAKAMURA, 2002; TAMAYO, 1997).

## PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi realizado contato telefônico com as escolas participantes da pesquisa para agendamento de horário para solicitar autorização e participação dos professores na pesquisa. Com o consentimento dos professores e das escolas foram realizados 16 encontros presenciais para a aplicação das entrevistas e do protocolo MBI, no período de setembro a dezembro de 2013.

Nos meses de fevereiro e março de 2014 foram realizados encontros para a instrumentalização dos professores quanto ao processo de ensino/ aprendizagem dos alunos com autismo; o estabelecimento das interações sociais com os seus professores e pares, e o cuidado com a saúde dos professores.

Foi realizada análise qualitativa das respostas dos professores à entrevista e em relação ao MBI, como as opções de resposta (escores) são expressos por meio de uma escala do tipo *Likert*, considerou-se que a indicação dos escores 1 e 2 (baixa incidência), 3 como moderada e 4 e 5 (alta) para o burnout.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão serão apresentados em duas partes. Na primeira parte serão apresentados os relatos das professoras às entrevistas e a seguir o resultado obtido com a aplicação do MBI.

Sobre a questão se as professoras já haviam trabalhado com crianças com autismo em sala de aula, as respostas das professoras das EMEFs foram todas negativas. A professora da EMEI já havia trabalhado com crianças autistas na APAE.

Em relação a receber auxílio de um professor especialista para trabalhar com o aluno autista em sala de aula, dentre as três professoras das EMEFs, apenas uma relatou não ter recebido auxílio antes de receber o aluno, no entanto, as demais declararam ter recebido auxílio da professora de educação especial e de estagiários de pedagogia no decorrer do ano. Estas professoras também relataram que estão participando de um curso sobre Autismo oferecido pela Secretaria Municipal de Educação o qual oferece esclarecimentos sobre “características clínicas” (sic. professoras). A professora da EMEI relatou não receber nenhum auxílio.

Duas professoras das EMEFs relataram que seus alunos com autismo não participam de todas as atividades desenvolvidas junto com as outras crianças. Apenas uma delas relatou que “SIM” e a professora da EMEI disse que seu aluno participa de quase todas as atividades.

Quanto às atividades de interesse do aluno com autismo, uma das professoras da EMEF relatou que seu aluno interessa-se por matemática, leitura e informática; a outra professora relatou que seu aluno tem interesse por temas específicos como dinossauro, fundo do mar, carros, e a última afirmou que seu aluno apresenta mais interesse por músicas. Já o aluno autista da EMEI se interessa por música, desenhos e livros.

Em relação ao auxílio recebido de um profissional especialista em autismo para trabalhar com o aluno autista em sala de aula, apenas uma professora da EMEF respondeu que não recebe auxílio, já as outras duas citam que recebem auxílio do psicólogo do curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Quanto ao aluno da EMEI, este foi encaminhado para acompanhamento com profissionais numa instituição especializada em Autismo (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos etc), mas a professora não recebe auxílio diretamente.

Os relatos quanto se o trabalho realizado por esse (s) profissional (s) auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno com autismo em sala de aula,

foram positivos para as professoras das EMEFs, afirmando que este auxilia na compreensão sobre o espectro e como lidar pedagogicamente.

Observa-se que a maioria das professoras da classe regular não havia trabalhado com crianças autistas anteriormente. Quanto a orientações para trabalhar com crianças com autismo, a maioria das professoras respondeu que começou a receber orientação das professoras da educação especial quando já estavam com essas crianças em sala de aula e que o auxílio era na compreensão de “características clínicas”, a partir de elementos teóricos.

Dentre alguns aspectos apontados pelos professores comuns está o favorecimento pelo profissional da educação especial nas interações, na comunicação, na socialização, na evolução do aprendizado, segurança, tolerância e envolvimento com o grupo nas atividades, que são de extrema importância para o desenvolvimento de crianças com autismo.

Desta forma, observamos que o apoio dos professores de educação especial e de profissionais especialistas é relevante aos professores e alunos com autismo das classes regulares de ensino, pois como aponta Camargos (2002, p. 225).

Neste enfoque fica subentendido que a garantia da inclusão das pessoas em questão nas instituições educacionais comuns se orienta para a satisfação plena das suas necessidades de aprendizagem e requer oportunidades continuadas e das mais variadas formas de estimulação, para poder alcançar êxito no desenvolvimento pleno de suas habilidades e as experiências necessárias para integrar-se na vida, alcançando os níveis de desenvolvimento, para sua adaptação ao ambiente social.

Assim, verifica-se a importância do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa, quando falamos do trabalho conjunto do professor da classe regular, do professor da educação especial e do profissional especialista no desenvolvimento acadêmico e pessoal de crianças com autismo incluídas na escola comum.

## RESULTADOS DO PROTOCOLO *MASLACH BURNOUT INVENTORY* (MBI)

A seguir serão apresentados os dados obtidos na Aplicação do MBI por meio das três escalas que compõem o *burnout* (Exaustão Emocional, Diminuição da Realização Pessoal e Despersonalização).

## Exaustão Emocional

Os professores que participaram da presente pesquisa responderam de forma predominante (72,2%) a opção “algumas vezes” (escore 3), que significa níveis moderados de exaustão emocional, seguido de “frequentemente” (escore 4) com 13,9% que refere-se ao alto nível de exaustão emocional e por fim, “raramente/nunca” (escore 1 e 2), também com 13,9% que indicam baixa incidência. Nessa dimensão, quanto maiores os escores, piores são os indicadores e maiores os riscos.

É importante ressaltar que na dimensão exaustão emocional pode ocorrer tanto o esgotamento físico como o mental. A maior vulnerabilidade à exaustão emocional pode estar associada às maiores demandas físicas expressas pelos desconfortos nos diferentes segmentos corporais, pelas condições do ambiente de trabalho, da organização do trabalho, disponibilidade de materiais e equipamentos e de recursos pedagógicos, presentes no exercício profissional dos professores.

Carlotto (2002), considera preocupante a exaustão emocional em professores em função de poder causar prejuízos na preparação e planejamento de aulas, diminuição na motivação, na criatividade e afastamento na relação com os alunos. Garcia e Benevides-Pereira (2003), em estudo realizado em Maringá com professores do ensino superior privado identificaram 19,67% de exaustão emocional e Codo (1999) constatou exaustão emocional em 25,1% dos professores. Reis et al. (2006) em estudo junto a professores da rede municipal de Vitória da Conquista identificaram a presença de cansaço mental e nervosismo e que tais fatores de riscos constituem elementos para as manifestações de exaustão emocional.

Autores afirmam que a exaustão emocional é uma das manifestações iniciais do *burnout* podendo a a despersonalização e diminuição da realização pessoal surgir em decorrência da mesma (CODO, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Na presente pesquisa, se considerarmos os níveis médio para a exaustão emocional, obtêm-se o percentual de 86,8% junto aos professores estudados, o que revela significativa preocupação.

## Diminuição da realização pessoal

Os dados sugerem que a maioria dos professores (65,6%) apresentaram indicadores positivos para a diminuição da realização pessoal, concentrando as respostas nos escores 4 (frequentemente) e 5 (sempre). Por outro lado, 31,2% assinalaram o escore 3 (algumas vezes) e apenas 3,2% o escore 2 (raramente).

Ressalta-se que quanto maiores os escores nessa dimensão melhores são os indicadores. Neste sentido, os dados revelam que, apesar das altas exigências do trabalho docente expressos pela manifestação da exaustão emocional, a maioria dos professores mantêm níveis positivos de realização com o trabalho o que favorece a compreensão das necessidades dos alunos, a criação de um ambiente favorável ao ensino e às relações interpessoais com os alunos e uma identificação e satisfação com o serviço que prestam.

Codo (1999) identificou que quase 32% dos professores apresentaram diminuição da realização pessoal. Volpato et al. (2003) encontrou um índice elevado de baixa realização pessoal no trabalho (33,84%) em professores do ensino regular em Maringá. Ferenhof e Ferenhof (2002) identificaram que 67,6% dos professores de Duque de Caxias – RJ apresentavam baixa realização pessoal no trabalho. Garcia e Benevides-Pereira (2003) em estudo no ensino superior privado de Maringá encontraram 37,98% de baixa realização pessoal no trabalho.

Segundo Naujorks e Barasuol (2004) os professores do ensino regular e do ensino especial podem apresentar cansaço emocional, mas haveria uma intensificação dos sintomas nos últimos, como decorrência das demandas pedagógicas e afetivas dos alunos com deficiência.

### Despersonalização

A maioria dos professores (80%) indicaram os escores 1 e 2 (nunca e raramente), o que indica baixa despersonalização. Apenas 20% assinalaram o escore 3 (algumas vezes), que significa médio risco para a despersonalização. Os dados sugerem risco baixo de despersonalização, ou seja, de desenvolver sentimento e atitudes negativas e de isolamento das pessoas a que se destina seu trabalho, ainda que estes apareçam de forma menos expressiva. Nessa dimensão quanto maiores os escores piores são os indicadores.

Volpato et al. (2003) apontam a despersonalização como uma dimensão característica da síndrome, que a diferencia do *stress*. Apresenta-se como uma maneira do profissional defender-se da carga emocional que ocorre devido ao contato direto com outras pessoas. Dessa forma, o profissional desenvolve atitudes insensíveis em relação às pessoas no trabalho, defendendo-se de possíveis repercussões dos problemas e sofrimentos alheios em sua vida.

Quando essa síndrome acomete professores, ela afeta o ambiente escolar e leva esses profissionais à alienação, desumanização e apatia, além de causar problemas de saúde, absenteísmo e idéias de abandono da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral foi possível concluir que o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa, na parceria do professor comum com o professor especialista e o profissional traz muitos ganhos para o desenvolvimento da criança com autismo incluída na sala de aula comum. Essa parceria também traz ganhos para o próprio professor comum que aprende a lidar e a resolver questões voltadas para o processo de ensino aprendido desses alunos.

Como aponta Suplino (2009, p. 131),

O ensino é a atividade primeira da escola, conforme a conhecemos. É sua tarefa essencial, na qual se fundamenta e se define. Ao receber crianças com autismo nas classes comuns, as escolas assumem o compromisso de ensiná-las, entre outras funções.

O papel da escola é o de ensinar, portanto, ela tem que garantir ao professor condições de ensino e aos alunos condições de aprendizagem, convívio social e permanência.

Assim, a parceria do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa na orientação ao processo inclusivo de alunos com autismo é relevante, necessária e primordial para que se tenha um processo inclusivo efetivo. Mas, para que esse processo seja efetivado, é relevante também considerar a saúde do professor que tem em sua sala de aula alunos com autismo incluídos.

Assim, em relação à presença da síndrome de *burnout*, pode-se dizer que a maioria dos docentes da amostra estudada não apresenta *burnout* visto que os resultados indicam uma predominância de níveis moderados para exaustão emocional (72,2%), baixos para a despersonalização (80%) e altos para diminuição da realização pessoal (65,6%). Contudo, é importante ressaltar que para a dimensão exaustão emocional 13,9% apresentam nível alto. Assim, considerando os níveis moderados e altos para exaustão emocional estes perfazem 86,8%, o que significa valores preocupantes para essa dimensão. Outro aspecto a consi-

derar é que a literatura é consensual em afirmar que a exaustão emocional é porta de entrada para as demais dimensões.

Segundo Maslach e Leiter (1997), o início de um trabalho, geralmente, é marcado de satisfação e engajamento e desta forma é menos provável que o *burnout* ocorra nesta fase, sendo a transformação dos sentimentos gradativamente substituídos por comportamentos e atitudes negativas. Neste contexto, o primeiro elemento que surge é a exaustão emocional.

Como consequência da falta de ânimo e energia, o indivíduo desenvolve um afastamento psíquico e emocional dos alunos e de suas relações, podendo atingir inclusive suas relações sociais. Trata-se mais especificamente do elemento despersonalização.

No entanto, a situação se agrava quando somada ao aspecto exaustão emocional, a despersonalização leva ao comprometimento do desempenho e sensação de incompetência estabelecendo-se assim, a redução do sentimento de realização profissional ou ainda baixo envolvimento pessoal no trabalho.

Mariano e Muniz (2006) mencionam entre os professores a utilização de estratégias defensivas que evitam o sofrimento. Refere ainda, a transformação de situações de sofrimento em vivências de prazer no trabalho.

Nesse sentido, a efetivação da inclusão escolar tem ocorrido de forma gradual e diferenciada nas instituições escolares, com variados graus de implantação nos municípios e estados. O processo de inclusão escolar abrange mudanças multifatoriais que envolvem desde a revisão da concepção da social deficiência, a ênfase na garantia do acesso e igualdade de oportunidades, com ações no âmbito da escola e junto aos atores envolvidos.

No entendimento de Freitas (2004) há necessidade de um professor com competência para perceber as necessidades dos alunos, que valorize a educação inclusiva, promova adaptações nas estratégias pedagógicas para permitir o acesso ao conteúdo curricular, utilize práticas alternativas às necessidades especiais de aprendizagem, que entenda a avaliação como processual e contínua e compartilhe as ações para a equipe.

Portanto, se faz necessário abordar o *burnout* como um evento complexo e multicausal com efeitos para a professores, bem como para os seus alunos.

Nos dizeres de Barasuol (2004, p. 99)



[...] precisa-se de uma inclusão que, em vez de pressão, gere liberdade; em vez de sofrimento, leve ao bem-estar; em vez de exaustão, resgate o equilíbrio interno; no lugar da despersonalização, desenvolva vínculo afetivo com o aluno. Precisa-se de uma inclusão que, em vez de levar à desistência, ao Burnout, leve, sim, o professor a querer permanecer num mundo que dá lugar aos que se permitem transformações profundas em seus mundos internos, que dá lugar a um docente em constante transformação, aberto, flexível, humano, despido de preconceitos, mais feliz, com desejo de continuar ... sem desistir.

O caminho não é nomear culpados, trata-se de construir soluções conjuntas e enfrentamento coletivo. Carloto (2002) considera que a prevenção e eliminação dos problemas não deve ser restringida aos professores, sendo importante esforços de professores, alunos, instituições de ensino e a sociedade. Libâneo (2000) acrescenta a necessidade discutir a remuneração docente, a formação profissional, as condições de trabalho, a coordenação e o acompanhamento pedagógico.

Frente a este conjunto de problemas manifestados pelos professores e, sobretudo, pelas possibilidades de repercussões em suas vidas, como caso dos adoecimentos, com destaque para os indicadores de *stress* e *burnout*, muito tem sido discutido na literatura sobre a necessidade de desenvolver formas de enfrentamento para as diversas situações vivenciadas.

Hernández et al. (2002) afirmam que os programas preventivos podem ser centrados em três níveis:

- Na resposta do indivíduo: desenvolver no trabalhador estratégias adaptativas de enfrentamento das situações estressantes, sem considerar os fatores do contexto do trabalho;
- No contexto ocupacional: entende o *stress* como uma consequência negativa do contexto ocupacional e foca as ações para a mudança de aspectos relativos à organização, ambiente e clima organizacional;
- Na interação do contexto ocupacional e do indivíduo: entende que os problemas decorrem da interação entre a relação do sujeito e o contexto laboral e busca intervir sobre as condições de trabalho, a percepção dos trabalhadores e as formas de enfrentamento das situações estressantes.

Alguns estudos apresentam indicadores da efetividade de grupos de suporte junto a professores. Em estudo realizado por Schwarzer e Hallum (2008) os au-

tores identificaram uma associação entre a incidência de *burnout* e a utilização de estratégias de enfrentamento. Assim os professores engajados positivamente na utilização de recursos pessoais de enfrentamento apresentaram baixos indicadores de *burnout*.

Howard e Johnson (2004) identificaram em grupos de professores que resistem à tensão profissional a presença de fatores protetores, dentre os quais um grupo de apoio que inclui uma equipe com liderança competente e cuidadosa, a satisfação com suas realizações e competências em áreas de importância pessoal. Os professores acreditavam firmemente que tiveram aprendizado de estratégias e que isto os torna resilientes, sendo tais habilidades muitas vezes desenvolvidas por tentativa e erro, por reflexão da própria prática ou por aprendizado e trocas de experiências com colegas com maior tempo de docência.

Neste sentido, os estudos mencionados acima indicam a necessidade de investimento em programas de prevenção e intervenção junto aos professores no sentido de desenvolver estratégias de enfrentamento e reflexão do contexto organizacional como forma de investir na saúde dos mesmos e conseqüentemente dos alunos, e em contrapartida em benefícios para as instituições escolares.

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam a necessidade de intervenções junto aos sinais e sintomas, de forma a prevenir condições de adoecimento de professores, os quais reúnem amplas possibilidades de causar impactos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, justifica-se a importância do presente estudo que procurou acrescentar novos elementos para a compreensão da consultoria colaborativa e das condições de trabalho e saúde de professores de alunos com autismo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais de desenvolvimento*. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR*. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARASUOL, E. B. *Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2004. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BILLINGSLEY, B. S.; CROSS, L. H. Job satisfaction of special education teachers, which is correlated with retention, generally increases with experience. *Journal of Special Education*, 1992.

BRASIL. Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas – Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Decreto nº 6.571– Atendimento Educacional Especializado, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. Dados do Censo Escolar de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 12 nov. 2011.

CAMARGOS JR., W. (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2002.

CARDOSO, M. C. F. *Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares*. Brasília: Corde, 1997.

CARLOTTO, M. S. A síndrome do *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

\_\_\_\_\_; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p.1017-1026, 2006.

CODO, W. (Org.) *Educação: carinho e trabalho*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Burnout em professores. *Eccos*, v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

FERREIRA, B. C. et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 29, 2007.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs). *Temas em Educação Especial – avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 245-250.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of educational and psychological consultation*, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

GARCIA JUNIOR, C. A. S. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 117-123, jul./dez. 2008.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, I. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

HERNÁNDEZ, E. G.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; JIMENEZ, B. M.; GONZALEZ, J. L. Prevenção e intervenção na síndrome de *burnout*. Como prevenir ou remediar o processo de *burnout*. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 227-271.

HOWARD, S.; JOHNSON, B. Resilient teachers: resisting *stress* and *burnout*. *Social Psychology of Education*, v. 7, p. 399-420, 2004.

KAMPWIRTH, T.J. *Collaborative consultation in the schools*. Ohio: Merrill Prentice-Hall, 1999.

LAU, P. S. Y.; YUEN, M. T.; CHAN, R. M. C. Do demographic characteristics make a difference to *burnout* among hong kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, v. 71, p. 491-516, 2005.

LEVY, G. C. T. M. *Avaliação do índice de burnout em professores da rede pública de ensino localizada na região sudeste*. 2006. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIPP, M. E. N. *Pesquisas sobre stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

LIRA, S. M. *A escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula*. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

MALAGRIS, L. E. N. O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 42-53.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 6-88, 2006.

MARTINS, M. G. T. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, v. 10, p. 109-128, 2007.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. *Maslach Bournout Inventory. Human Services Survey*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1981.

MASLACH, C.; LEITTER, M. P. *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste*. Campinas: Papyrus, 1997.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p.11-27.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

\_\_\_\_; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 97-118.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 20, p. 117-125, 2002.

\_\_\_\_; BARASUOL, E. B. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*, n. 24, p. 97-106, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, D. L. *Processo de trabalho e saúde na escola: um estudo de caso com professores do ensino fundamental da escola municipal General Mourão Filho em Duque de Caxias*. 2001. (Dissertação de Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2001.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). *Educação especial e estigma*. 1. ed., v. 1. Marília: NAC Publicações, 1999. p. 3-21.

PEPE-NAKAMURA, A. P. *Síndrome do Burnout: estudo de variáveis sócio-demográficas, psicossociais e patologia*. 2002. (Tese de Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2002.

PORTO, L. A.; REIS, I. C.; ANDRADE, J. M.; NASCIMENTO, C. R.; CARVALHO, F. M. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador – CESAT. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 28, n. 1, p. 33-39, 2004.

POSIG, M.; KICKUL, J. Extending Our Understanding of Burnout: Test of Integrated Model in Nonservice Occupations. *Journal of Occupational Health Psychology*, n. 8, n. 1, p. 3-19, 2003.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidades na escola*. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REINHOLD, H. H. O Burnout. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. p.63-80.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

ROCHA, E. K. G. T. Desigualdade também no adoecimento: Mulheres como o alvo preferencial das síndromes do trabalho. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. *Anais...* Caxambu, Minas Gerais, 2008.

ROWE, M. M. Skills Training in the Long-Term Management of Stress and Occupational Burnout, Current Psychology: Developmental, Learning, Personalit. *Social Fall*, v. 19, n. 3, p. 215-228, 2000.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SCHWARZER, R.; HALLUM, S. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, v. 57, p. 152-171, 2008.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 2, p. 145-153, 2003.

SMITH, E.; KIRCHNER, H.; TAYLOR, M.; HOFFMAN, H.; LEMKE, J. Voice problems among teachers: Differences by gender and teaching characteristics. *Journal of Voice*, v. 12, n. 3, p. 328-334, 1998.

STEMPIEN, L. R.; LOEB, R. C. Differences in Job Satisfaction between General Education Teachers and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, v. 23, n. 5, p. 258-67, 2002.

STRASSMEIER W. Stress amongst teachers of children with mental handicaps. *International Journal of Rehabilitation Research*, v. 15, p. 235-239, 1992.

SUPLINO, M. H. F. *Currículo Funcional Natural: guia prático para e educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília: CORDE, 2005.

SUPLINO, M. *Vivências inclusivas de alunos com autismo*. Rio de Janeiro: Diferenças, 2009.

TAMAYO, M. R. *Relação entre a síndrome de Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos*. 1997. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1997.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (Col.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 145-156.

ZABEL, R.; ZABEL, M. K. Revisiting Burnout Among Special Education Teachers: Do age, Experience, and Preparation Still Matter? *Teacher Education and Especial Education*, v. 24 n. 2, p. 128-139, 2001.

ZILLMER, P. Reflexões sobre a prática: Escolar ou Clínica? In: CHARCZUK, M. S.; FOLBERG, M. N. (Ed.) *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 27-38.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 3

## EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

---

Paulo Roberto Brancatti

Camila Casemiro Rosa

Gustavo Pedro Vales

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

**Resumo:** Esse texto relata as aulas desenvolvidas pelo projeto que teve como objetivo incluir os alunos com deficiência visual às diversas possibilidades didáticas e metodológicas da educação física escolar e a partir disso, garantir o acesso às práticas desportivas escolares. A metodologia utilizada é de natureza pedagógica e contou com a participação de dois discentes do Curso de Educação Física da FCT/Unesp. Realizamos dois encontros semanais na Escola e um encontro semanal para preparação das aulas junto com o Professor coordenador. O projeto atendeu seis alunos com deficiência visual nas seguintes atividades: exercícios que estimulam à coordenação psicomotora, o equilíbrio, a lateralidade, a independência, a noção de espaço-tempo e a integração entre os alunos. Observou-se, no entanto, que durante a elaboração e a prática das atividades, encontraram-se algumas dificuldades na execução e no desenvolvimento devido às características próprias da deficiência visual, em relação ao encurtamento muscular e atitudes hipertônicas tornando os movimentos corporais limitados. Como resultados alcançados, podemos relatar a melhoria do desenvolvimento dos aspectos citados acima, que compõem as capacidades motoras, emocionais, afetivas e interpessoais. E como conclusão, reafirmamos que nesse mundo atual, devemos considerar os corpos que nele habitam acompanhados de seus movimentos, expressões e sentimentos, um corpo que também vai à escola, não somente para ser controlado ou educado, mas também para ser estimulado, vivenciado, compreendido e transformado.

**Palavras-chave:** Inclusão; deficiência; escola e esportes.

### INTRODUÇÃO

Esse texto é composto por três momentos de reflexão, sendo que a partir da experiência com alunos com deficiência visual, procuraremos informar ao leitor sobre as diversas possibilidades de inclusão e atuação na área do desenvolvimento motor e afetivo para pessoas cegas e com baixa visão.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário



Num primeiro momento, o texto discorre sobre a dinâmica de uma aula de Educação Física Escolar e de como suprir a lacuna em atender um aluno com deficiência nessa aula. Para isso, baseamos em autores e propostas que discutem o tema e propõem sugestões de trabalho. Num segundo momento, fizemos uma abordagem da Educação Física e o deficiente visual e a aprendizagem pedagógica, procurando não esgotar o tema, já que há diversos autores que estudam o tema e nesse sentido, o texto baseia-se também na experiência didática junto aos demais alunos.

No terceiro momento do texto, fizemos uma discussão sobre o movimento corporal e cultural enfatizando que a expressão corporal define e indica as ações que o corpo pode fazer e também fizemos uma reflexão do corpo como objeto de estudo do profissional da Educação Física.

Como possíveis conclusões do texto, afirmamos que existem diversas possibilidades de atuação do profissional da Educação Física junto à população com deficiência visual. Cabe a esse profissional, entender a relevância do trabalho e baseado na literatura, adquirir informações básicas do grupo de alunos que irá trabalhar.

## A INCLUSÃO E A ESCOLA

Quando olhamos para uma aula regular de Educação Física, vemos crianças e jovens adolescentes brincando, correndo, saltando, jogando, dançando, lutando, participando e envolvendo-se com as atividades da aula. E se tivesse um aluno deficiente nesta turma e ele quisesse participar da aula, como ele poderia realizar as atividades? Qual seria a atitude do professor? Como seria a reação dos demais alunos perante o fato? A quais situações estaria exposto o aluno deficiente? Qual adaptação poderia ser feita para atender esse aluno?

Por desconhecimento, receio e até preconceito, alunos com alguma deficiência, tende a ser excluídos das aulas de Educação Física Escolar. E o professor por não ter conhecimentos básicos sobre o assunto, tende a deixá-lo de lado sem esforçar-se em superar a situação e envolver os alunos numa integração da aula e no convívio na escola.

O Parâmetro curricular nacional da Educação Física (1998) e outros autores como Silva, Araújo e Seabra Júnior (2008), Mello e Winckler (2012), Rodrigues (2006) discutem em seus textos a participação efetiva dos alunos com deficiências nas aulas regulares de Educação Física Escolar, afirmando que a participação

na aula pode trazer muitos benefícios, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, motoras, integrativas e de inserção social, o que permite nesse aluno ter mais consciência da sua capacidade corporal, em busca da sua independência e melhor postura na vida.

Nos dizeres de Silva, Araújo e Seabra Júnior, (2008, p. 168)

[...] a idéia de uma educação física para todos está implícita à medida que elas contemplam em seus conteúdos questões como pluralidade cultural, atenção à diversidade, capacidade e competências, deficiência física, bem como atividades culturais de movimento (conhecimento do corpo, habilidades motoras, esportes, atividades rítmicas e expressivas, etc...).

Mas o professor de Educação Física precisa saber algumas coisas que são importantes para ter um bom relacionamento com as pessoas deficientes. Em primeiro lugar, ele deve saber o tipo de necessidade especial que o aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações que requerem procedimentos específicos (paraplégicos, tetraplégicos, amputados, cegos, surdos, intelectuais e outras especificidades). Em segundo lugar, como proceder para garantir a participação do aluno deficiente nas aulas. O professor deve ser flexível, fazer as adequações e adaptações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto o aluno deficiente como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão.

E em terceiro lugar é em relação a situações de exclusão que os alunos deficientes têm em relação à aula e às demais pessoas do grupo. A maioria destas pessoas tem traços e características fisionômicas, alterações morfológicas ou problemas de coordenação motora que as destacam das demais. Uma atitude positiva do grupo em relação às diferenças é algo a ser construída na convivência e que dependerá muito da postura pedagógica que o professor adotar naquele momento.

A aula de Educação Física deve favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio à diversidade das pessoas deficientes e a convivência com elas pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, responsabilidade, respeito e aceitação, sem preconceito.

Nas aulas de Educação Física Escolar devem propiciar meios para viabilizar e facilitar o processo de inclusão e que levam necessariamente a refletir sobre o papel da Educação Física na escola, bem como a ação educativa do professor e para

isso, torna-se importante que o professor tenha em mente que na sociedade atual as ações devem contemplar todos os alunos nas aulas.

Nesse sentido, cabe entender que,

É oportuno lembrar que estamos nos referindo à educação física em um processo de educação escolarizada, e isto nos remete ao compromisso com a aquisição de conhecimento, em que o professor deve estar devidamente preparado para assegurar a consecução dos objetivos e as demandas do processo de ensino aprendizagem. (SILVA, ARAÚJO e SEABRA JÚNIOR, 2008, p. 169)

A inclusão, como processo social amplo, vem sendo discutida mundialmente desde 1950. Na inclusão pensa-se na modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa deficiente possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 2009). A inclusão é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes, nos diversos ambientes e na mentalidade das pessoas, inclusive as pessoas deficientes. É também a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum de viver em sociedade. Uma sociedade que congrega o princípio da diversidade, de aceitação das diferenças, de esforço coletivo na equiparação das oportunidades em todas as dimensões da vida.

A escola, como espaço de ação entre as pessoas que a freqüentam, tem sido alvo de várias reflexões e debates. A idéia nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, como diversos elementos que alimentam a exclusão das pessoas deficientes, como a arquitetura, engenharia, transporte, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, etc... Esse espaço escolar torna-se complexo e de difícil solução uma vez que não foram pensados e construídos conforme a realidade das pessoas que necessitam de acesso especial na mesma, seja em aulas regulares como atividades extras da comunidade onde as pessoas em geral podem freqüentar a escola. A partir disso, a discussão de uma escola para todos tem suscitado inúmeros debates sobre programas e políticas de inserção de alunos deficientes na escola. A grande polêmica está centrada na questão de como promover a inclusão na escola, de forma responsável e competente (CIDADE e FREITAS, 2002).

Nessa situação de inclusão é preciso, como forma adicional, considerar as especificidades da população associadas às estratégias que serão utilizadas. Com base nestas reflexões, o professor de Educação Física poderá conhecer as neces-

sidades, os interesses e as possibilidades de cada aluno e de cada grupo a ser trabalhado por ele. Existe uma infinidade de fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos deficientes, entre elas, as características das respostas motoras, o sujeito que aprende a aprendizagem prévia, o conteúdo da aprendizagem e as estratégias de ação. Não existe nenhum método, ideal ou perfeito, da educação física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

O objetivo da Educação Física adaptada é oferecer atendimento especializado aos educandos deficientes, respeitando as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global dessas pessoas, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua integração social (BRASIL, 1998).

Propiciar desenvolvimento global envolve ações que ajudem os indivíduos deficientes a atingir a adaptação e o equilíbrio que requer sua deficiência; identificar as capacidades e necessidades de cada educando quanto as suas possibilidades de ação e adaptações para seu movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como apoiar no seu processo de inclusão e aceitação em seu grupo social. E todo programa de Educação Física para alunos deficientes deve permitir ao aluno a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-os na busca de uma melhor adaptação ao meio.

O campo de atuação da Educação Física adaptada, na oportunidade nomeada como especial é muito recente. Ganhou forças durante a década de 1980 e a partir dessa demarcação, o esporte foi inserido na prática cotidiana das pessoas com deficiência, principalmente nas Instituições de atendimento às pessoas com deficiência, mas ainda hoje, está firmando-se como área de conhecimento e pesquisa em relação às pessoas deficientes. Mello e Winckler (2012) demonstram que durante os anos 80 e 90, a prática do esporte foi difundida entre as pessoas com deficiências a fim de oportunizar o acesso a uma modalidade desportiva decorrente, como o atletismo e a natação. E por isso, o esporte pode ser o ponto de partida para a inserção dessas pessoas e o professor deverá entender esse processo como uma ação dinâmica em relação à educação dos mesmos.

Dessa maneira, o professor deverá saber desenvolver programas de atividades físicas e esportivas, estudar e pesquisar as capacidades motoras, pensando

numa forma de incluir as pessoas em seu meio social, não esquecendo as diferenças individuais, os mitos, os preconceitos produzidos e perpetuados historicamente na sociedade, onde estas pessoas são caracterizadas como seres segregados e incapacitados no momento de assumir responsabilidades e compromissos como cidadãos.

A partir deste entendimento e procurando pensar no papel da Educação Física nas escolas, reforçamos a idéia de que trabalhar junto às estas pessoas, nesta realidade é uma tarefa difícil e desafiadora, porém de muita satisfação ao percebermos que uma pessoa com certo grau de comprometimento motor consegue desenvolver uma tarefa e superar suas dificuldades com muito esforço e dedicação (BRANCATTI, 1999).

## EDUCAÇÃO FÍSICA E O DEFICIENTE VISUAL

A Educação Física para alunos com deficiência visual não se diferencia da educação escolar quanto ao método e sua aplicabilidade em aula e quanto à delimitação se dá a sua acuidade visual, amplitude da área alcançada pela visão e limitação da sua mobilidade corporal.

Ao lecionar educação física ao aluno d.v. não devemos esquecer de que ele consegue fazer várias das mesmas atividades físicas que os seus colegas que enxergam fazem (WINNICK, 2004). Nesse sentido, o professor pode oferecer ao aluno d.v. oportunidades de participarem da aula em iguais condições aos demais, adaptando atividades, jogos e modalidades desportivas.

Uma pessoa é considerada cega quando não se tem nenhuma percepção luminosa em ambos os olhos até a percepção da luz, com incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou direção (20/200). Já as pessoas com resquícios de visão tem um campo visual inferior a cinco graus ou uma acuidade visual de 2/60 a 6/60 (MELLO e WINCKLER, 2012).

Na Educação Física pode ser feitas modificações quanto aos materiais didáticos e pedagógicos, utilizando-se, por exemplo, a cor da bola para um tom que tenha contraste mais forte com plano de fundo e também num tamanho ampliado, bolas com guizo, barbante para delimitação da quadra poliesportiva, vendas para todos ficarem na mesma condição de igualdade na aula, utilização de colegas tutores, e outros materiais como, bamboles, cones, cordas e vários tipos sonoros (voz, palmas das mãos, pés).

A falta de visão não acarreta diretamente nenhuma característica motora ou física, porém as reduzidas oportunidades de movimentação, à falta de experiências motoras em diversos níveis comprometem o desenvolvimento motor entre os alunos cegos (WINNICK, 2004).

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito ao controle tônico, sendo estimulado através de atividades que exijam equilíbrio dinâmico e estático. Esse investimento vai favorecer o aluno a controlar seu tônus muscular em diferentes situações, pois a tonicidade garante as atitudes, às posturas, as mímicas, às emoções etc., de onde emergem todas as atividades motoras humanas. (MELO, 2004, p. 122)

No trabalho sobre controle tônico, é importante observar os exercícios de equilíbrio e seu grau de dificuldades para que o deficiente visual possa apreender e desenvolver as atividades com mais segurança. Alguns exercícios favorecem essa condição como, andar na ponta dos pés, ficar em pé com um apoio, andar sobre um banco sueco, pular certa distância com dois pés ou em um só, pular cordas, correr de forma alternada, realizar deslocamento corporal e fazer alongamentos. O desafio está em criar mecanismo para que esse aluno consiga paulatinamente, conquistar tanto mais domínio de movimento corporal, quanto confiança para executá-los.

A Educação Física adaptada às pessoas cegas trabalha abrangendo o seu desenvolvimento. Ela utiliza o corpo da pessoa cega como instrumento, como ferramenta. Partindo do conhecimento e domínio desse corpo, ela usa o movimento controlado como meio de interação e compreensão daquilo que a cerca. O respeito à individualidade do aluno, o prazer de descobrir o que se pode fazer com seu corpo, a orientação e mobilidade, permite propiciar condições a sua trajetória de vida e futuramente com condições de relacionar com as tarefas do cotidiano.

## A ESCOLA

A Escola onde se desenvolveu o projeto localiza-se em Presidente Prudente e é de Ensino Fundamental e Médio e congrega em seu quadro discente 778 alunos e docentes um total de 56. A Escola possui duas salas de recursos que atende 40 alunos com deficiência visual e auditiva e têm em seu quadro de funcionários 29 pessoas (dados oficiais do Projeto Político Pedagógico de 2012).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O trabalho desenvolvido pelos alunos do Curso de Educação Física da FCT/Unesp e bolsistas do Núcleo de Ensino teve como objetivos, promover encontros com os alunos que possuem deficiência visual e propor a eles ações metodológicas e pedagógicas de intervenção na Educação Física na perspectiva da inclusão desportiva. E para isso, realizaram-se dois encontros semanais de duas horas onde foram desenvolvidas atividades que propiciam o desenvolvimento global que os ajudem a atingir a melhoria da condição motora dos indivíduos como a coordenação, o equilíbrio, a agilidade, a força, a destreza e a tonicidade muscular. Todo um programa de educação física destinada às pessoas com deficiência visual deve permitir ao aluno a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-os na busca de uma melhor adaptação ao meio acadêmico e social. Além das aulas ministradas, faziam-se alguns encontros com as Professoras responsáveis pela sala de recurso a fim de auxiliar o trabalho na quadra ou em sala adaptada ao d.v.

No caso específico desse projeto, denominamos as pessoas com deficiência visual como aquela que tem a cegueira total ou simplesmente amaurose, com perda total da visão. Já aquelas que possuem visão subnormal denominam as pessoas que necessitam de auxílio e possuem recursos ópticos. Nesse sentido, em ambos os casos, os alunos da Escola Professor Hugo Miele, necessitam de pessoas que os auxiliem nas atividades programadas na área da Educação Física. São proporcionadas aulas que atendem alunos com deficiência visual classificados no esporte como B1, B2 e B3. Essa classificação funcional existe para auxiliar o trabalho junto a população cega e as que tem pouca visão e por isso, numa competição oficial há necessidade de saber os graus de perda de visão de cada uma dessas pessoas.

As atividades desenvolvidas durante os encontros em 2012 e 2013 compreenderam-se entre as que trabalhavam aspectos do desenvolvimento motor, como deslocamentos por entre os objetos distribuídos na quadra; corridas utilizando-se de um cordão de apoio com o monitor; atividades com bolas de guizo passando por entre as pernas semiflexionadas e também no alto por cima da cabeça; pequenos saltos com os pés juntos e separados; rolamentos utilizando-se de um colchão disponível na Escola para as aulas de Educação Física e atividades conjuntas onde o grupo realizava de forma recreativa com as bolas.

Na quadra da escola, foram desenvolvidas dinâmicas que envolvem as cinco capacidades motoras, como a lateralidade, a coordenação, a agilidade, a força e a velocidade. Juntamente com a equipe de coordenação, trabalhamos a questão da

localização espacial e temporal. Em relação à tonicidade muscular e seu gasto calórico, foram montados circuitos de força e aeróbicos, com os recursos materiais da escola para obter melhores resultados na execução das atividades.

Foram realizados alongamentos como meio de propiciar melhorias na tonicidade muscular, já que os alunos apresentavam rigidez corporal e isso, contribuiu de certa maneira na melhoria dos movimentos exigidos nas atividades aplicadas.

Utilizamos o recurso das brincadeiras e jogos para eles vivenciados em aulas regulares de Educação Física, como o pega-pega, morto/vivo, jogar bola ao alto e para o companheiro, pequenas corridas em duplas, com o uso do cordão para auxiliar e diversas dinâmicas utilizando-se de palmas das mãos, voz e músicas.

O equilíbrio de uma pessoa com deficiência visual é bem prejudicada devido a sua tonicidade muscular ser fragilizada e o corpo ser inseguro e por isso, nas aulas procuramos dar sentido na questão da autonomia da marcha, mais precisamente nas capacidades motoras em relação à orientação e mobilidade. E por fim, a compreensão de que a Educação Física trabalha a corporeidade dos sujeitos inseridos às práticas sociais, defendemos então, uma ação educativa entre os estudantes a partir do conceito de cultura corporal de movimento, uma tendência que vem ganhando forças atualmente na área da Educação Física Escolar.

## MOVIMENTO CORPORAL

É pelo movimento corporal que a pessoa humana interage com o meio ambiente e amplia sua relação com o mundo, a natureza e os outros homens. É através do movimento que as pessoas expressam sua afetividade, se manifesta e age sobre as coisas do mundo, descobre quem são e o que são capazes de fazer, além de expressar sua criatividade e solucionar alguns dos seus problemas existenciais e motores. Por meio do movimento, o homem aprimora seu domínio motor, afetivo, cognitivo, social e cultural, interferindo em seu meio, transformando ou não os mesmos para sua sobrevivência.

Quando pensamos nas pessoas com deficiências e nos movimentos que elas executam, percebemos que sua ação corporal reflete atitudes, gestos e aspectos que envolvem a situação relativa a sua prática cotidiana de sujeito inserido numa realidade distante aos nossos olhos.

A deficiência constitui (e ainda hoje é) em um dos mais sérios problemas a serem enfrentados e solucionados pela sociedade capitalista moderna. No entanto, o



que se percebe que há uma negação daqueles que são excluídos em relação àqueles que são incluídos, porque ainda impera a marca histórica da pedagogia da exclusão, o que detona uma idéia de inferioridade entre as pessoas e o meio social.

Dentro desta realidade existente, pensamos no corpo enquanto ponto de referência para as atitudes das pessoas e da própria sociedade. E sendo o corpo um instrumento de trabalho do profissional da Educação Física e esportes, cabe a eles, trabalhar este corpo deficiente de forma a compreender as atitudes corporais como referência social e cultural dos indivíduos. Trata-se de uma participação do e no sujeito, enquanto totalidades imersas no corpo. Portanto, um corpo que marca presença e se faz existir através dos gestos, atitudes e expressão corporal.

Este pensamento fica claro quando Brancatti (1997, p. 67) coloca a questão do corpo na relação entre indivíduo e sociedade:

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e de um grupo, comunidade ou sociedade. Assim, vivemos um contexto histórico que busca fazer dos corpos máquinas de competição, voltadas para o lucro de uma sociedade pragmatista. Precisamos fazer do corpo um elemento de resistência, que nos liberte do negativismo e do pragmatismo. Um corpo que nos coloque em frente a nossa realidade, confrontando-nos com problemas e situações. Um corpo que nos coloque no mundo e que seja capaz de “aventurar-se” para vivenciarmos novas e impensadas perspectivas para a vida.

A Educação Física trabalha com o movimento corporal. O movimento humano é uma totalidade dinâmica que permite a pessoa interagir de forma dialética com o meio ambiente, os outros homens, a natureza e o mundo. Neste contexto está presente o encontro de uma interação do sujeito com o mundo. Todo corpo se move com uma intenção determinada. Isso acontece, por exemplo, no ato de arremessar uma bola em um alvo. Nesta ação executada, o sujeito interage com o meio objetivo, ou seja, conforme explicita Gonçalves (1994, p. 147):

Em todo movimento, o sujeito que o executa forma com o objetivo (arremessar no alvo) uma totalidade, que se reestrutura a cada instante, conforme se modifica a percepção do objetivo (distância, ângulo de arremesso, etc.) do próprio sujeito que arremessa (posição das mãos, dos pés, força necessária etc.) do objetivo a ser arremessado (peso da bola, forma, etc.) e da mútua relação.

E a Educação Física para pessoas deficientes visa explorar as possibilidades naturais do corpo em todos os seus sentidos que se constituem em uma apropriação do espaço e do tempo, onde posturas, gestos corporais, intenções, regras, sejam trabalhadas de forma progressiva e dinâmica envolvendo toda experiência e significados da corporeidade.

O sentido corporal é o sentido do movimento humano, pois o andar, correr, flexiona, lançar, arremessar, empurrar, chutar, refletem a condição corporal de cada indivíduo para a materialização do movimento em todos os seus sentidos.

A consciência corporal visa esse entendimento descrito, pois na medida em que o professor trabalha esses conceitos, será capaz de entender as sensibilidades e expressões gestuais que o corpo revela em todos os momentos da vida.

O que vejo, o que toco, o que ouço, saboreio ou cheiro são as coisas que entram em mim. E eu as devolvo para o mundo quando me expresso. Mas eu as devolvo transformadas [...]. Expresso-me também quando ouço, quando corro, quando sento, chuto uma bola ou danço. Também me expresso quando fico imóvel, quieto, quando nada faço; posso expressar meu não-fazer. (DE MARCO, p. 39)

A partir da consciência corporal, o aluno poderá experienciar o mundo corporalmente, pois o corpo está e ocupa o espaço; poderá experienciar o corpo como relação com outro corpo e perceber como os movimentos são percebidos numa relação de trocas com os gestos corporais.

A corporeidade para o professor de Educação Física em relação aos seus alunos precisa vivenciar o sentido da ação motora, indagando e compreendendo o corpo que sente, expressa, comunica e cria significados no aprendizado dos gestos motores, com o meio social e com as experiências significativas dos alunos.

Dentro deste raciocínio e pensando nas pessoas deficientes, a prática de atividades físicas deve incluir a estimulação de todos os sentidos, fazendo com que seus conhecimentos e as transformações ocorridas em seu corpo, favoreçam as ações concretas de sua existência.

E por fim, a motricidade é o meio de relação sujeito/mundo. O resultado satisfatório dessa relação só será possível por meio das ações corporais que frutifiquem em evoluções motoras, intelectuais, afetivas e sociais. Nesse sentido, a função social da Educação Física deve ser centrada em contextualizar suas atividades de influir no desenvolvimento do deficiente visual, ampliando seu repertório motor e, conseqüentemente, organizando sua vida (MELLO, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E como conclusão desse texto, afirmamos que foi importante e significativo o trabalho desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013, e que o mesmo pôde propiciar momentos de grande valia aos alunos matriculados na Escola, com possibilidades de participarem futuramente das Paralimpiadas escolares realizadas anualmente pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, que era também um dos objetivos do projeto, mas que infelizmente não se concretizou devido à problemas internos da escola, que não pôde inscreve-los nas competições, além, é claro, deste evento contribuir com a formação dos futuros profissionais da Educação Física contemplando dessa forma, a área do esporte adaptado que vem numa crescente no país, que, de certa maneira, promete incentivar as diversas modalidades desportivas no âmbito escolar.

Expressando satisfação aos alunos e os resultados obtidos, procuramos respeitar sua individualidade, o que permitiu o desenvolvimento do trabalho nesses dois anos seguidos, na qual demonstrou que pôde colaborar na superação de dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem na área da Educação Física Escolar.

O projeto fez com que os alunos envolvidos obtivessem além de uma melhora de suas capacidades físicas, a felicidade em participar de algo que antes não fora experimentado, na qual puderam sair do “casulo” de proteção que os cercam devido a sua deficiência e compartilhar da experiência de brincar e conseqüentemente se divertir.

De certa forma o projeto mudou a vida desses alunos, pois as atividades propostas e o convívio entre os mesmos e com os professores, possibilitaram uma melhor qualidade de vida, principalmente no que diz respeito a sua independência intrapessoal, bem como a valorização do aspecto sócio-afetivo que durante as intervenções foram de fundamental importância para que fosse possível a realização das aulas; no mais, é importante citar, os valores construídos através do projeto, como o respeito mútuo e a confiança nos professores e nos demais alunos participantes.

Quanto aos professores, o trabalho desenvolvido durante os dois anos, além de proporcionar um conhecimento aprofundado de uma área que ainda é pouco discutida, as intervenções junto aos deficientes visuais, possibilitaram momentos de alegria e satisfação, pois com um simples gesto de atenção era possível

tornar uma vida melhor mesmo que por alguns instantes, mas que a partir disso uma nova realidade era lhes apresentada, o que permitia-lhes sonhar com algo que antes era difícil de acreditar, sem destacar a deficiência como limitação, porém valorizando as potencialidades de cada ser humano.

## REFERÊNCIAS

BRANCATTI, P. B. *Ética e Cidadania: caminhos para a filosofia*. In: GALLO (Org.). *Ética e Cidadania: caminhos para a filosofia*. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*/Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Caderno de texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CIDADE, R. E. A. & FREITAS, P. S. *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

DE MARCO, A. (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*. Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 1994.

MANZINI, E. J. & BRANCATTI, P. R. *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp Marília Publicações, 1999.

MELO, J. P. O Ensino da Educação Física para Deficientes Visuais. *Revista Bras. Cienc. Esporte*, v. 25, n. 3, 2004, p. 117-131.

MELLO, M. T. De & WINCKLER C. *Esporte Paralimpico*. São Paulo Atheneu Editora, 2012.

ROSADAS, S. C. *Fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensórios motores em deficiências*. Rio de Janeiro: Atheneu Editora, 1991.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR & ARAÚJO, P. F. *Educação física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional*. São Paulo: Phone, 2008.

WINNICK, J. P. *Educação Física e Esportes Adaptados*. Barueri, 2004.

## 4

## EM BUSCA DE APRENDIZAGENS TEÓRICO-PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO

Roseli A. Parizzi

Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara/Unesp

**Resumo:** Nas escolas públicas brasileiras existem muitos problemas que, de certa forma, justificam os altos índices de relacionados com a dificuldade da aquisição da alfabetização dos alunos do ensino fundamental. Para além de problemas estruturais existe uma aparente negligência, por parte dos agentes escolares, em relação aos alunos que apresentam dificuldades para aprender. Definimos investigar em uma escola quem são os alunos que apresentam tais dificuldades, procurando identificar suas características e como são atendidos no ambiente escolar, perseguindo a compreensão do motivo pelo qual há um aparente desinvestimento, tão precoce, ainda nas séries iniciais, na aprendizagem desses alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; educação inclusiva; ensino básico.

### INTRODUÇÃO

São muitos os problemas enfrentados pela educação brasileira, principalmente, na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos no seu desempenho, entre outros, a violência, a evasão escolar, a falta de professores motivados, a precariedade de ensino, os alunos chegando ao final do ensino fundamental sem estarem alfabetizados e a acentuada dificuldade no atendimento aos alunos considerados inclusos na rede regular de ensino.

Segundo estimativa da Organização Mundial de Saúde (2008), existe aproximadamente 15% do total de crianças brasileiras com problemas de aprendizagem que apresentam distúrbios orgânicos (deficientes intelectuais, auditivos, motoras, visuais, múltiplas e dislexia), porém o fracasso escolar atinge cerca de 40% ou mais, além dos educandos que passam de ano sem ter aproveitamento satisfatório para a série ou ciclo seguinte, promovido pela Progressão Continuada (BOLANDIM, 2006).

Apesar dos dados divulgados pelo Ministério da Educação que mostram que o país conseguiu atingir as metas de qualidade definidas para os anos 2009 e

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

2011, e que pelo menos no aspecto global, a educação melhorou no Brasil segundo o desempenho das redes de ensino no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a realidade ainda está longe de atender a demanda existente na escola, principalmente no tocante a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolaridade nas escolas públicas.

Partindo dessa realidade e do contato com as escolas, através dos estágios obrigatórios nas séries iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia, podemos observar uma aparente negligência em relação aos alunos que apresentam dificuldades para aprender, muitas vezes expressadas em falas dos professores quando se referem a esses alunos como “aqueles que não têm mais jeito” e “se não aprenderam até agora, não irão aprender nunca” e que, mesmo assim, ao final do ano letivo são promovidos da mesma forma que os demais alunos que não apresentam a mesma dificuldade. Assim, definimos investigar em uma escola quem são esses alunos, procurando identificar suas características e como são atendidos, perseguindo a compreensão do motivo pelo qual as dificuldades escolares se perpetuam no ambiente escolar.

Mais especificamente, procuramos retratar o atendimento aos alunos da educação inclusiva, atendidos pela educação especial. Esses alunos são os denominados público – alvo do atendimento educacional especializado, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Esta política define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, ao público alvo da educação especial. Visando a inclusão educacional, esses alunos devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais. Estas salas, sob responsabilidade de professor com formação em educação especial, “cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social” (Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010, p. 6).

Com a implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino, pretende-se, promover condições de acesso, permanência e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. Considera-se alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras (incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil); alunos com altas habilidades ou superdotação – 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 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

As Salas de Recursos Multifuncionais, portanto, deveriam disponibilizar equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE. São classificadas em tipo I e tipo II. As salas do tipo I dispõem de recursos e equipamentos que possibilitam o trabalho com deficiências variadas, e a do tipo II, mais especificamente, com recursos de acessibilidade voltados para a deficiência visual.

## OBJETIVO

Escolhemos uma escola estadual, localizada na periferia de uma cidade do interior paulista, que além de apresentar baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), vem demonstrando uma tendência de queda de desempenho nos últimos anos. Essa situação, associada às informações sobre a presença de um número significativo de alunos inclusos e com dificuldade para aprender nos motivou a proposição do presente projeto. Definimos como objetivo, realizar um levantamento dos alunos que apresentavam dificuldades para aprender, tendo como foco os alunos inclusos, identificando suas dificuldades no ambiente escolar e verificando como essas dificuldades estavam, ou não, sendo atendidas na escola.

## METODOLOGIA

Com a perspectiva de considerar a realidade escolar em toda sua dinâmica, envolvendo alunos, professores e gestores, optamos por uma investigação qualitativa, utilizando basicamente Bodgan & Biklen (1994), pois esses autores se referem à pesquisa qualitativa como aquela que possibilita obter dados ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas.

Inicialmente, através de conversas com a equipe gestora – coordenação e direção da escola – realizamos um levantamento de dados gerais relacionados à escola e sua dinâmica de atividades, em seguida, consultamos o projeto pedagógico com intuito de caracterizar a clientela da escola e seu entorno, entre outros dados. Posteriormente, realizamos uma entrevista semiestruturada com o diretor da escola, apresentando os objetivos da pesquisa e levantamos, na perspectiva dele, a relação dos alunos que apresentavam dificuldades significativas na aprendizagem e, também, dados sobre o funcionamento do atendimento aos alunos do ensino inclusivo. Finalmente, realizamos entrevista e observações com a professora da sala de recursos multifuncionais, aquela responsável pelo atendimento aos alunos identificados como sendo de inclusão na escola.

De acordo com os dados encontrados, descreveremos como os alunos foram caracterizados nas suas dificuldades pelos agentes da escola e analisaremos como estavam sendo atendidos pelo professor da educação especial.

## RESULTADOS

### A escola

A Escola Estadual está localizada num bairro periférico de uma cidade de porte médio do interior paulista. Apresenta um grande índice de desenvolvimento populacional, na sua maioria, de classe média baixa. Recebe alunos dos bairros vizinhos, também considerados populares. Alguns alunos chegam à escola pelo transporte gratuito cedido pela prefeitura municipal. O bairro possui posto de saúde, escola municipal de Educação Infantil, farmácias, padarias, mercados, praças e tem boa infraestrutura de saneamento básico. Um dos grandes problemas para a população é o transporte público, pois consideram que são poucos ônibus disponíveis à população local.

A maioria dos alunos é proveniente de famílias com poder aquisitivo baixo, provêm de lares, em grande parte, de pais usuários de drogas, traficantes, presi-



diários, desempregados e com separações conjugais. Alguns alunos, aparentemente recebem pouco cuidado dos pais, ficando evidente pela forma como se vestem e pelo pouco cuidado com a higiene pessoal. O programa Bolsa Família, para alguns deles, é a renda que garante a permanência dos alunos na escola, o pagamento das contas de água, luz, gás e aluguel. Apenas alguns pais, demonstram interesse em saber como está o ensino e a aprendizagem dos alunos e atendem prontamente quando são chamados na escola. Já os demais são indiferentes, raramente apareceram na escola, mesmo quando são chamados para conversar sobre o comportamento dos seus filhos e, infelizmente, são os pais de alunos mais indisciplinados e que apresentam dificuldades para aprender. A predominância da ocupação funcional dos pais está nas atividades de segurança, ajudante geral, empregada doméstica e pedreiro.

A escola atendia aproximadamente 700 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com funcionamento em dois períodos. Tem um espaço físico acessível aos alunos, sendo que há rampas de acessos para todos os lugares nela existentes. Conta com 12 salas de aulas, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma dispensa, um refeitório, quatro sanitários para alunos e dois para professores e funcionários, um pátio coberto e uma quadra poliesportiva coberta e ampla área externa descoberta. As salas são amplas e arejadas, bem como, os corredores que dão acesso às mesmas.

A escola não possui sala ambiente, sala de informática e biblioteca. Os livros ficam na sala de aula para a leitura diária e, as sextas feiras, os alunos levam livros para leitura, no final de semana em suas residências.

Em relação aos recursos humanos disponíveis, conta com um diretor, uma vice-diretora pedagógica, uma vice-diretora, também, responsável pela Escola da Família, uma coordenadora pedagógica, um professor mediador, um dentista e trinta e sete professores. Desses professores, vinte e quatro são regentes de sala, dois professores de artes, três de educação física, um cuidador, seis auxiliares de sala e um professor da sala de recursos.

Os professores cumprem 25 horas de atividades na escola, sendo estas divididas em aulas regulares e aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). A presença dos professores na escola é controlada pela coordenadora, através de uma lista assinada por eles diariamente.

Os planos de ensino são elaborados semanalmente pelos professores, buscando sempre dar sequência para suas atividades. As provas são bimestrais e são

aplicadas a todas as matérias. Essas provas são discutidas e definidas em ATPC pelas professoras de um mesmo ano.

A escola possui Associação de Pais e Mestres (APMP), o Grêmio Estudantil e o programa da Escola da Família nos finais de semana, ocasiões em que são desenvolvidas várias atividades, pelas quais, tentam sanar a carência cultural das famílias do local.

A professora da educação especial não participa das atividades com os demais professores da escola por estar sediada em outra escola, indo para esta escola somente para os atendimentos dos alunos público alvo da educação especial.

### Os alunos

Durante a entrevista realizada com a direção, diante da pergunta quem eram os alunos que tinham dificuldades para aprender, foram identificados como aqueles que não eram alfabetizados e que demonstravam muitas dificuldades na aquisição da leitura e escrita, além de problemas sociais típicos da população atendida pela escola. Foram divididos em dois grupos: no primeiro, estavam os alunos que tinham diagnósticos de deficiências e, no segundo, os que tinham suspeita de algum problema relacionado à deficiência e que haviam sido encaminhados, pela escola, para uma avaliação junto à equipe técnica da secretaria municipal da educação. Os dois grupos foram colocados igualmente como apresentando dificuldades, porém, com acentuada preocupação com aqueles que não recebiam atendimento da educação especial e dependiam, exclusivamente, da professora da classe regular de ensino.

No primeiro grupo, foram apontados nove alunos, seis do sexo masculino e três do sexo feminino, na faixa etária variando entre sete e doze anos. A maioria, seis, com diagnóstico de deficiência intelectual, um com deficiência física, um autista e um com Síndrome de Osteogenises Imperfecta<sup>1</sup> Cinco deles frequentavam

---

1 Osteogénese imperfeita, Osteogenesis Imperfecta, doença de Lobstein ou doença de Ekman-Lobstein é uma doença dos ossos de origem genética. Os pacientes com esta enfermidade nascem sem a proteína necessária (colágeno Tipo 1) ou sem a capacidade de produzi-lo. Uma vez que o colagénio é um importante componente estrutural dos ossos, estes tornam-se anormalmente quebradiços. Dessa forma, os ossos ficam extremamente frágeis, sendo que muitas crianças nascem com fraturas e não sobrevivem por muito tempo. Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Osteog%C3%A9nese\\_imperfeita](http://pt.wikipedia.org/wiki/Osteog%C3%A9nese_imperfeita)>.

o 5º ano, os demais: um no 4º ano, um no 2º ano e dois no 1º ano. Os dados são apresentados no quadro I, a seguir.

**Quadro I** Alunos com diagnóstico de deficiência.

Sexo	Ano de Nascimento	Tipo de Deficiência	Ano de Escolarização	Período
Masc.	2006	Def. Intelectual	1º C	Tarde
Masc.	2006	Def. Intelectual	2º E	Tarde
Masc.	2006	Def. Física	1º B	Tarde
Masc.	2002	Def. Intelectual	4º A	Manhã
Masc.	2002	Def. Intelectual	5º A	Manhã
Fem.	2002	Def. Intelectual	5º D	Manhã
Fem.	2001	Def. Intelectual	5º E	Manhã
Fem.	2001	Osteogenese imperfeita (síndrome de ossos de vidro)	5º C	Manhã
Masc.	2001	Autista	5º B	Manhã

Para esses alunos, o atendimento oferecido, pela professora especializada em educação especial, era de duas vezes por semana por uma hora e nenhum deles estava alfabetizado.

No segundo grupo, estavam os alunos que apresentavam dificuldades e que não tinham diagnóstico de possíveis deficiências. Eram oito alunos no total, sendo sete do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino e encontravam-se na faixa etária entre sete e dez anos. Apresentavam características variadas, sobressaindo a violência como o problema mais apontado, seguido de falta de atenção e concentração. Foi apontado também, instabilidade emocional, “sexualidade aflorada”, faltas constantes e um caso de apatia e sofrimento por preconceito e, nesse caso, era o único aluno que estava alfabetizado. Três alunos estavam matriculados no 4º ano, um no 3º ano, três no 2º ano e um no 1º ano. Os dados são apresentados no quadro II, a seguir.

**Quadro II** Alunos encaminhados para avaliação com desconfiança de algum problema.

Sexo	Ano de Nascimento	Características	Ano de Escolarização	Período
Masc.	2005	Violento	3° ano	Tarde
Masc.	2005	Inquieto, Desatento e "Sexualidade aflorada"	1° ano	Tarde
Fem.	2006	Violenta, Instável emocionalmente	2° ano	Tarde
Masc.	2006	Violento, muitas faltas	2° ano	Tarde
Masc.	2006	Inquieto, pula o muro da escola para fugir	2° ano	Tarde
Masc.	2004	Falta de Concentração, inquieto e agressivo	4° ano	Manhã
Masc.	2003	Falta de Concentração, inquieto e agressivo	4° ano	Manhã
Masc.	2003	Não reage as agressões, "sofre preconceito" dos colegas	4° ano	Manhã

Somente os alunos do primeiro grupo recebiam o atendimento especializado pela professora da educação especial, conforme veremos a seguir, e os demais tinham acompanhamento somente da professora da classe regular.

### O trabalho da professora do atendimento educacional especializado

A partir das observações e entrevista com a professora do atendimento educacional especializado, relataremos o presente tópico. A professora atuava nesta escola duas vezes por semana, por uma hora, na terça feira no período da tarde e na quinta feira no período da manhã. A professora era sediada em outra escola, isto é, era efetiva de uma sala de recursos multifuncionais com equipamentos adequados ao público alvo da educação especial em outra escola da rede estadual. Fazia um rodízio de atendimento, atuando além da escola sede em outras duas escolas, sendo a escola, foco desta pesquisa, uma delas. Esse procedimento era adotado, segundo ela, para evitar que os alunos tivessem que se locomover para outra escola, longe de suas residências para receber o atendimento na sala de recurso multifuncional.

Observamos que a frequência de uma vez por semana, por período na escola, restringia muito a abrangência e qualidade do atendimento que realizava. Em algumas semanas a professora não conseguia ir para escola e, quando ia, muitas vezes, coincidia com a falta dos alunos, com programações específicas da escola, entre outros, impedindo o atendimento. Desta forma, o contato com os alunos ficava muito esparsa, dificultando o acompanhamento dos alunos que apresentavam muitas dificuldades na aprendizagem.

Além disso, na escola, a professora não tinha uma sala disponível para os seus atendimentos, utilizando o pátio como local de realização dos trabalhos. Para além da inadequação do espaço físico que não favorecia a concentração dos alunos havia também restrição dos materiais didáticos utilizados. Diferentemente da escola sede, onde dispunha da sala de recursos equipada com materiais adequados, nesta escola acabava desenvolvendo atividades restritas aos materiais que conseguia levar com ela, que em geral, eram limitados porque se locomovia de ônibus, de linha regular, entre as escolas.

A professora era muito afetiva e quando se referia aos alunos demonstrava conhecer cada um deles, considerando suas características emocionais, familiares e de aprendizagem. Baseada neste conhecimento desenvolvia atividades diferenciadas que considerava relevantes para cada um em seu processo de aprendizagem.

Para exemplificar, descreveremos um dia típico de observação de atendimento da professora. Estavam presentes três alunos, outros dois que também receberiam o atendimento não compareceram na escola naquele dia. Com o João, que tinha 12 anos, diagnosticado como autista, que segundo a professora não reconhecia as letras números e quantidades, desenvolveu atividades de coordenação motora – dobradura, pintura e fez a leitura de um texto simples e curto.

A professora comentou que no início do ano João era um menino muito tímido. Quando chegava à sala de aula para buscá-lo para os atendimentos ele estava com todo o material fechado e só ficava balançando a cadeira, de um lado para o outro, não falava com de seus colegas. Com o tempo de contato e atendimentos, reconhecia que houve um avanço com esse aluno, porque sua relação com os colegas melhorou, uma vez que ele já conversava, beijava e abraçava todos da escola.

A aluna Maria, que é irmã do João, não possui laudo médico com algum diagnóstico. A suspeita da professora é que ela não tenha nenhuma deficiência, que apenas não foi alfabetizada no seu percurso escolar. Com ela desenvolveu ativi-

dades de coordenação motora – dobradura e alfabetização com alfabeto móvel. Assim, trabalhando com o alfabeto, a professora fez a junção das vogais (por ex. ai, oi, uia, eia) e pediu para que ela lesse. Continuando com o alfabeto, ela escreveu algumas palavras que começavam com as vogais (por ex. elefante, abelha, uva, igreja, ovo) e pediu para que Maria fizesse a mesma coisa. O método utilizado por ela é o alfabético, pois considera que, se outros métodos foram utilizados e não deram resultados, deve-se utilizar novas opções, reconhecendo que desta forma, está conseguindo avanços na aprendizagem da aluna.

O terceiro aluno, Vitorio, consegue ler muito devagar, pois apresenta bastante dificuldade na leitura, porém, está mais avançado em relação aos demais colegas atendidos pela professora. A professora comentou que Vitorio também chegou às aulas muito tímido, não falava com ninguém e naquele momento ele já conversa, cumprimentava, beijava os colegas, professores e funcionários da escola. A atividade do Vitorio foi, após a leitura da professora, recontar a estória lida por ela. Depois de recontar, a professora acompanhou com ele a leitura das palavras, corrigindo quando necessário.

Em geral, para os alunos que tinham noções básicas de alfabetização, iniciava seus encontros lendo um livro para os alunos e, em seguida, solicitava que as mesmas fizessem um reconto, escrevendo e lendo o que entendeu da estória. Para os demais solicitava atividades como coordenação motora, dobraduras, pintura, atividades com alfabeto móvel, leitura e reconto de estórias, eram atividades muito utilizadas por ela.

## CONSIDERAÇÕES

Pode-se observar a predominância do sexo masculino na população identificada com dificuldades para aprender. Os grupos apontados eram semelhantes em termos numéricos, isto é, os alunos que tinham deficiências e aqueles que não tinham nenhuma classificação por parte da equipe escolar, se diferenciando apenas por um aluno. Para esse último grupo, são considerados os problemas de comportamento social inadequado como grande problema, o que, para a escola, poderia justificar a dificuldade para aprender e eram assistidos somente pelo professor da classe regular, muitas vezes, considerados pelos agentes da escola, despreparados para tal acompanhamento.

Para o primeiro grupo, percebe-se que são alunos um pouco mais velhos e matriculados em séries mais avançadas. Teoricamente, são os alunos que deve-

riam estar recebendo a atenção do professor especializado na educação especial desde o início da escolaridade. Apesar de ser identificado avanço em relação a socialização de alguns alunos na escola, os mesmos não demonstravam nenhum, ou poucos, avanços em relação à aquisição da alfabetização. Essa realidade pode sugerir questionamentos sobre a expectativa da escola em relação a esse grupo de alunos; o modelo de atendimento oferecido, incluindo a estrutura da escola, o acesso a materiais e recursos acessíveis, estratégias e atividades pedagógicas relevantes e significativas para esta população, assim como, a formação e atuação do professor especializado.

Aparentemente a escola se satisfaz, ainda, com a possibilidade de proporcionar a “socialização” do aluno, publico alvo da educação especial, no processo inclusivo nas escolas regulares, em detrimento da aprendizagem básica da alfabetização. A alta a incidência da não aquisição de leitura e escrita para a maioria dos alunos que estavam nos 4º e 5º anos, excetuando apenas um aluno que foge um pouco das características dos demais, demonstra a pouca efetividade da escola no atendimento aos alunos que apresentam dificuldades, sejam ou não, publico alvo da educação especial.

As dificuldades de aprendizagem associadas à condição social dos alunos parecem determinar o destino do aluno na escola. Estes alunos, conforme EARP (2007) tenderão a passar o período da escolaridade, na periferia do processo ensino aprendizagem porque, além de passar longe do tipo ideal de aluno, não são atendidos efetivamente em suas dificuldades, demonstrando um certo descredito em suas possibilidades de aprendizagem, desde o início da escolaridade.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLANDIM, A. L. S. M. *A realidade das escolas públicas*. Disponível em: <<http://www.ilhasolteira.com.br/colunas/index.php?acao=verartigo&idartigo=1157747426>>. Acesso em: 5 jul. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>.
- BRASIL. Ministério da Educação/MEC Secretaria Executiva/SE Secretaria de Educação Especial/SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, 2010.

CID – 10. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacional à saúde. 10<sup>o</sup> revisão, 2008, OMS – Organização Mundial da Saúde.

EARP, M. de L. Sá. Centro e Periferia: Um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, Faculdade de Educação – UFRJ, v. 2, n. 4, HYPERLINK “<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/issue/view/6>”2007.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário



# 5

## ESTIMULAÇÃO NEUROMOTORA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Cynthia Yukiko Hiraga

Jeniffer Carminati da Silva Morales Arcay

Paulo Ricardo Higassiaraguti Rocha

Ana Maria Pellegrini

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

**Resumo:** As dificuldades de aprendizagem atingem uma parcela da população, especialmente a infantil, interferindo não só no desenvolvimento intelectual, mas em outras dimensões do comportamento. Na medida em que a criança percebe sua pouca competência intelectual, ela tende a se afastar das atividades sociais, bem como de seus pares. A atividade física é estimulante e oferece um contexto ímpar para desenvolver não somente a dimensão física e motora do ser humano, mas a cognitiva e a psicossocial. Nessa perspectiva, o presente projeto implementou um programa de atividades motoras voltadas para favorecer o desenvolvimento da integração sensório-motora. Os resultados do presente projeto demonstraram melhorias na função da integração sensório-motora das crianças participantes do projeto, mais especificamente na integração viso-motora.

**Palavras-chave:** Videogame; intervenção; infância; desenvolvimento motor.

### INTRODUÇÃO

A Educação Física na escola vem sendo desvalorizada ao longo do tempo no sistema educacional. Programas de atividade física em escolas são retirados ou sofrem diminuição na carga horária de modo a liberar carga horária para outras disciplinas consideradas acadêmicas. Naturalmente, estas disciplinas são as que exigem maior esforço intelectual por parte dos alunos e essa demanda requer mais tempo para consolidar o aprendizado. Além disso, os gastos com a Educação Física não são baixos, pois incluem uma grande variedade de materiais e equipamentos necessários para as aulas, para alunos de idades variadas, e infraestrutura com aporte de recurso financeiro considerável. Em contraste com essa visão de que a Educação Física é uma disciplina que exige pouca ou nenhuma demanda cognitiva e muito recurso material, contribuindo pouco ou nada para o

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

processo de escolarização, pesquisadores têm demonstrado em diversos estudos que a atividade física, além de trazer benefícios para a saúde, ela também tem impacto positivo sobre aspectos cognitivos da criança (SIBLEY; ETNIER, 2003) bem como para o desempenho acadêmico (FERNANDES et al., 2015).

Há certo consenso de que a atividade física produz inúmeros benefícios físicos e motores aos seus praticantes, sejam elas crianças, adolescentes, adultos e idosos. Tais benefícios incluem o aprimoramento do sistema cardiorrespiratório, circulatório, musculoesquelético, entre outros sistemas. Recentemente, as pesquisas têm apontado benefícios da prática da atividade física associada às funções do cérebro, especialmente na melhora da memória e aprendizado (ANTUNES et al., 2006; VAN PRAAG, 2009). Estudos dirigidos a mecanismos subjacentes aos efeitos do exercício sobre a função do cérebro têm focalizado sobre as mudanças que ocorrem nos neurotransmissores, nas neurotrofinas e na vascularização cerebral (MEREGE et al., 2014; VAN PRAAG, 2009). De acordo com van Praag (2009), o exercício aumenta a capacidade do cérebro de se adaptar e criar novas conexões (i.e., neuroplasticidade), e ainda aumenta a produção e a liberação de neurotransmissores no hipocampo, importante área do cérebro para a aprendizagem e memória. Evidências têm apontado que a elevação dos níveis de oxigênio e fluxo sanguíneo no cérebro melhora a capacidade cognitiva do indivíduo em função da atividade física (HOPKINS et al., 2012). Os benefícios da atividade física influenciam não só a memória e a aprendizagem, mas as emoções, o humor, a ansiedade, entre outros aspectos (SZABO; AINSWORTH; DANKS, 2005).

O presente estudo focaliza o desempenho sensório-motor de crianças com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Tais dificuldades atingem uma parcela da população, especialmente a infantil, interferindo não só no desenvolvimento acadêmico, mas em outras dimensões do comportamento (TORO et al., 1990). Na medida em que a criança percebe sua dificuldade acadêmica, ela tende a apresentar pouca competência social se afastando de atividades coletivas que envolvem seus pares. A dificuldade de aprendizagem pode refletir nas aulas de Educação Física, essas crianças tendem também a se afastar e evitar a realização das atividades propostas. Contudo, nem sempre a dificuldade de aprendizagem se associa diretamente à dificuldade motora (RIGOLI et al., 2012). A Educação Física, lida com a criança através do movimento natural que é explorado por

ela. Dessa forma, a Educação Física, através do movimento, tem potencial para oferecer um contexto ímpar para o desenvolvimento pleno da criança.

Dentro do contexto escolar, as crianças podem ser beneficiadas em termos cognitivos em função da prática de atividade física. Em particular, as crianças com dificuldade de aprendizagem, que em geral recebem suporte e reforço extraclasse através das aulas de reforço ou um programa específico para minimizar a dificuldade de aprendizagem, podem se beneficiar substancialmente de um programa de Educação Física que vise estimular as funções relativas ao cérebro, como a memória, atenção, concentração e aprendizado através do movimento. Há evidências na literatura de que o exercício físico na fase do desenvolvimento infantil favorece a formação de conexões neurais, influenciando no desempenho intelectual do indivíduo ao longo da vida (CHADDOCK et al., 2012; SIBLEY; ETNIER, 2003). Nessa perspectiva, o presente projeto busca subsídios para mapear os benefícios de um programa de atividade física voltado para favorecer o desenvolvimento da integração sensório-motora. Além disso, busca mapear um protocolo mínimo para um programa de atividade física eficaz em termos de duração do programa, frequência necessária para verificar algum efeito no desempenho.

## DESENVOLVIMENTO

O presente projeto foi executado junto à equipe pedagógica de um centro associado ao sistema de ensino que atende alunos com dificuldade de aprendizagem escolar da rede de Educação Pública Municipal de uma cidade do interior paulista. A dificuldade de aprendizagem é identificada pela equipe pedagógica da escola onde a criança estuda. Em seguida, a criança é encaminhada a esse centro de atendimento onde a equipe psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município confirma ou não o diagnóstico. Cerca de 50 alunos, com idades entre 7 a 11 anos, matriculados neste centro foram convidados a participar do estudo mediante o consentimento dos pais e/ou responsáveis. As atividades do presente projeto foram desenvolvidas como parte das atividades das aulas de Educação Física em consonância com a programação já existente para crianças nesse centro.

A primeira fase do projeto consistiu na Avaliação Viso-Motora e Motora das crianças, através dos testes *Beery VMI* (BEERY; NORMAN A. BUKTENICA; BEERY, 2010) e *MABC-2* (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007), respectivamente.

A bateria de testes *Beery VMI* é dividida em três partes com objetivo de avaliar a capacidade de integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora fina. Através da pontuação obtida nos testes é possível identificar em qual (ou quais) habilidade (s) a criança apresenta dificuldade.

A bateria de testes MABC-2 foi utilizada para identificação de crianças com dificuldades motoras. Esta bateria é composta de testes para avaliação da destreza manual, arremesso e recepção e equilíbrio. Por meio do resultado total obtido pela criança na bateria é possível identificar o nível de competência motora da criança. As crianças que apresentaram pontuação total na bateria MABC-2 igual ou inferior ao 15º percentil foram identificadas como com provável transtorno de coordenação motora (pTDC). Isso significa que as crianças além de apresentarem dificuldade de aprendizagem (DA) identificada pela equipe pedagógica, também apresentaram dificuldade motora em tarefas relativamente simples compondo o grupo com pTDC+DA. As crianças que apresentaram pontuação total acima do 25º percentil na bateria MABC-2 compuseram o grupo sem o diagnóstico de pTDC, mas com diagnóstico somente de dificuldade de aprendizagem (DA).

A fase de intervenção motora teve como objetivo fornecer oportunidades diversificadas de atividades físicas visando a estimulação da integração sensório-motora (i.e., viso-motora), coordenação motora fina e coordenação motora global e da aptidão física. Para tais fins foram realizadas atividades de Ginástica, de Tênis de Campo, e a intervenção buscou dar ênfase às atividades com uso do videogame. A fase de intervenção desenvolveu-se ao longo de 12 sessões, sendo uma sessão por semana de 45 minutos. O videogame utilizado foi o do console Wii. A seguir a descrição das atividades ministradas durante o período da intervenção:

**Atividades de Ginástica:** as crianças realizaram exercícios sobre a trave de equilíbrio, trampolim-acrobático, cavalo, tablado, banco-sueco, arco e colchões, e ainda com corda, e bola. As atividades foram variadas e desenvolvidas em sequências pedagógicas de ensino. Essas atividades foram incluídas para estimular o equilíbrio dinâmico e estático em diferentes posturas corporais. Além disso, atividades ginásticas oferecem oportunidades para aperfeiçoar a consciência corporal.

**Atividades de Tênis de Campo:** inicialmente as crianças exploraram a raquete de tênis, cada criança com seu material. Em seguida foi dada uma bola de tênis para cada criança. As crianças foram orientadas a realizar sequências pedagó-

gicas com os materiais (i.e., raquete e bola de tênis) de modo individual, em dupla e em pequenos grupos.

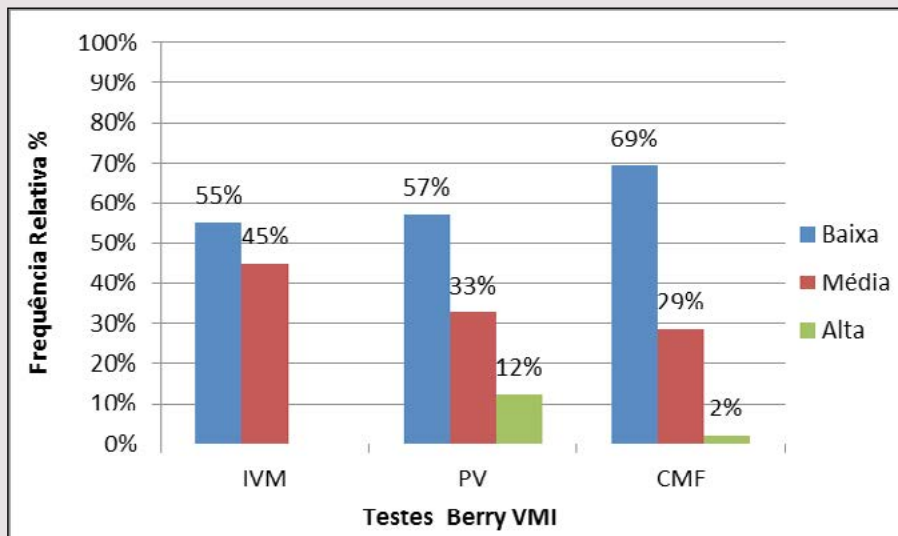
**Atividades com Videogame:** Nas atividades com videogame foi utilizado o console do Nintendo Wii. No videogame foram utilizados os CDs de Jogos *Wii Play*, *Wii Sports* e *Wii Sports Resort*. Do *Wii Play* foram selecionados os seguintes jogos, *Shooting Range*, *Laser Hockey*, e *Pose Mii*, por demandarem, além da coordenação viso-motora, habilidades de coordenação motora em geral. Do *Wii Sports* foi selecionado o Tênis, ambos em modo jogo (*Tennis Game*) e, em modo treino (*Training Tennis*). Do *Wii Sports Resort* foi utilizado apenas o Basquete em modo treino, por demandar destreza manual, coordenação motora e ainda coordenação viso-motora.

## RESULTADO

### **Beery VMI e MABC-2: Descrição Geral**

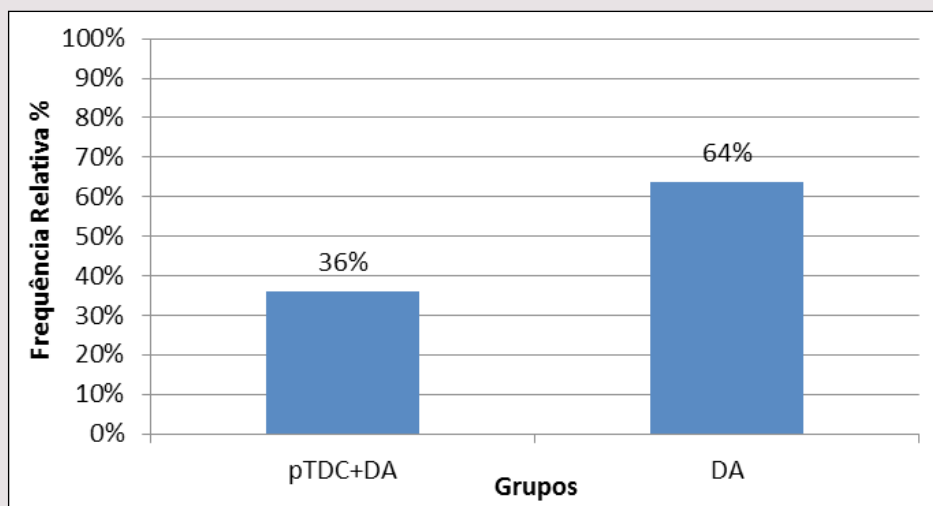
Os resultados da bateria de testes *Beery VMI* das crianças avaliadas pertencentes ao centro de atendimento e apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem apontaram que as crianças apresentaram desempenho abaixo do esperado para a idade. A Figura 1 mostra que mais da metade do total de crianças avaliadas obteve pontuações classificadas como baixa nos testes de integração viso-motora (55%), bem como nos testes de percepção visual (57%) e de coordenação motora fina (69%). Aproximadamente 45 % das crianças atingiram, na tarefa de integração viso-motora, pontuação considerada média para sua idade, no entanto, nos testes de percepção visual e de coordenação motora fina somente 33% e 29% das crianças, respectivamente, conseguiram resultados no mesmo nível. Somente 12% e 2% do total das crianças alcançaram a classificação considerada alta para percepção visual e coordenação motora fina. Em conjunto, estes resultados sugerem que a maioria das crianças apresentam déficits nos componentes da integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora final.

**Figura 1** Frequência relativa (%) da classificação das crianças na bateria de testes *Beery VMI* nos testes de integração viso-motora (IVM), percepção visual (PV) e coordenação motora fina (CMF) em pontuação considerada baixa, média e alta.



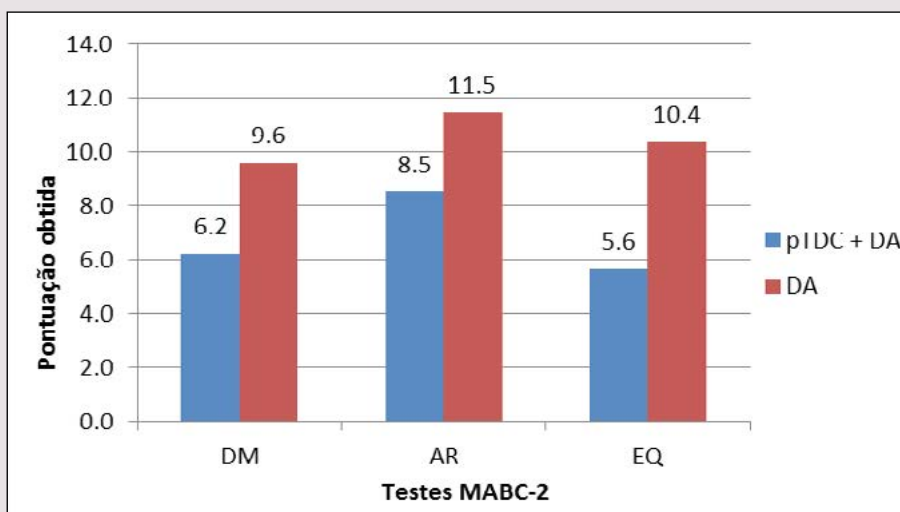
Os resultados relativos à bateria de testes MABC-2 (Figura 2) indicam que aproximadamente 36% das crianças avaliadas apresentam dificuldades motoras. Essas crianças compuseram o grupo pTDC+DA. Enquanto que 64 % das crianças não apresentam tais dificuldades, compondo então o grupo DA.

**Figura 2** Frequência relativa (%) de crianças com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associada às Dificuldades de aprendizagem (pTDC+DA) e crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DA).



Uma análise dos resultados por habilidade (Figura 3) revelou que crianças identificadas com pTDC+DA no presente estudo apresentaram no conjunto das tarefas, maiores dificuldades naquelas de equilíbrio enquanto que o grupo de crianças com DA apresentou pior desempenho em tarefas de destreza manual. Contudo, todos os grupos apresentam as melhores pontuações em tarefas de arremesso e recepção.

**Figura 3** Pontuação obtida pelos grupos de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e de crianças com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria de testes MABC-2 nas habilidades de Destreza Manual (DM), Arremesso e recepção (LR) e Equilíbrio (EQ) respectivamente.

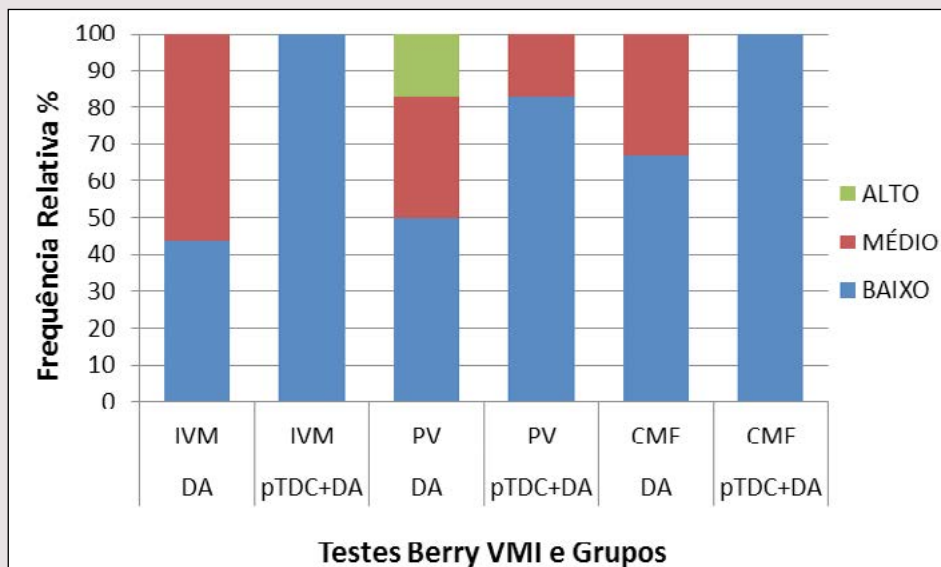


### Beery VMI e Desempenho no Wii

Nesta seção apresentamos os resultados das crianças que participaram regularmente da intervenção com uso do console Wii e que tinham pelo menos 70% de presença nas sessões de intervenção. Os resultados referentes à bateria de testes *Beery VMI* dos grupos pTDC+DA e DA que participaram de pelo menos cinco sessões de estimulação com o videogame estão apresentados na Figura 4. Os resultados mostram que o desempenho considerado como baixo para grupo pTDC+DA variou entre 80-100% nas três habilidades do *Beery VMI*. Já para o grupo DA essa variação ficou em torno de 40-70%. Tendo em vista que a dificul-

dade na percepção visual, integração viso-motora e coordenação motora tenha sido alta para o grupo pTDC+DA, a proporção do grupo DA com tais dificuldades também é preocupante.

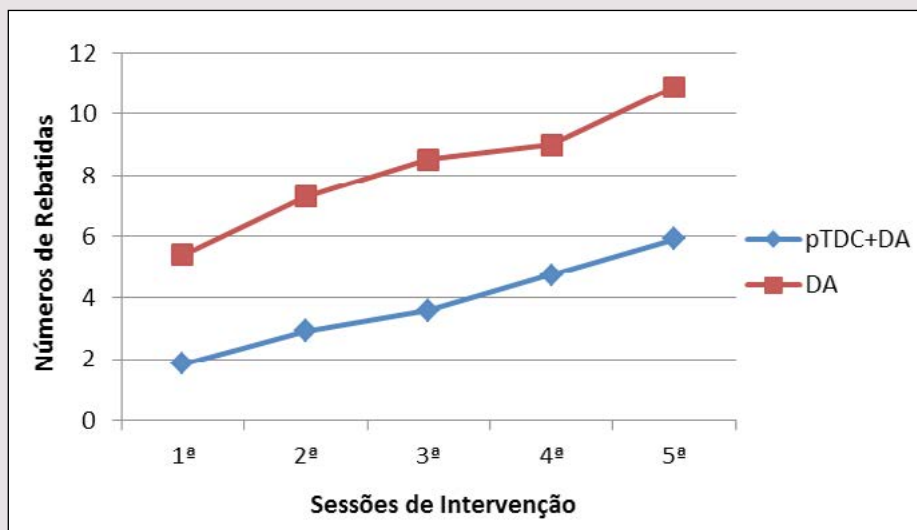
**Figura 4** Frequência relativa (%) de crianças com possível Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de aprendizagem (pTDC+DA) e de crianças com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na classificação da bateria de testes *Beery VMI* nos testes de integração viso-motora (IVM), percepção visual (PV) e coordenação motora fina (CMF) em pontuação baixa, média e alta.



Quanto ao desempenho no jogo “*Tennis Training*”, praticado no console *Nintendo Wii*, as crianças de ambos os grupos apresentam melhora no desempenho ao longo das cinco sessões de intervenção. Em média, as crianças com DA obtiveram pontuação superior às crianças com pTDC+DA nas cinco sessões, como apresentado na Figura 5. Isso demonstra que a combinação de duas dificuldades agrava o desempenho de uma atividade essencialmente de integração viso-motora.



**Figura 5** Média do número de rebatidas no jogo Tennis Training, ao longo de cinco sessões de treinamento, dos grupos de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de aprendizagem (pTDC+DA) e de crianças com Dificuldade de Aprendizagem (DA).



## DISCUSSÃO

Nos primeiros anos de escolarização, algumas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem nas diversas atividades acadêmicas. Estas crianças percebem suas dificuldades acadêmicas e se afastam das brincadeiras e atividades sociais com seus pares, comportamento este frequentemente observado nas aulas de Educação Física. As atividades físicas realizadas no contexto escolar, conforme pesquisas recentes (CHADDOCK et al., 2012; SIBLEY; ETNIER, 2003), apresentam potencial para estimular funções cognitivas como a memória, atenção, concentração, persistência e, portanto a aprendizagem nos vários domínios do conhecimento. Neste contexto, este estudo buscou subsídios e dados empíricos que possam mapear os benefícios de programas de atividade física voltados para favorecer o aperfeiçoamento de variáveis cognitivas.

Para elaboração do programa de atividades físicas, aproximadamente 50 alunos matriculados em um centro associado que atende alunos com dificuldades de aprendizagem, foram submetidas às avaliações Viso-Motora (BEERY et al., 2010) e Motora (HENDERSON et al., 2007). De acordo com os resultados do *Beery VMI*, em ambos os grupos foi detectada uma proporção grande de crianças com

dificuldade nos três componentes da bateria. Em relação aos resultados do MABC-2, aproximadamente 35% das crianças foram identificadas com pTDC (Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação) e 64% sem o diagnóstico de pTDC (i.e., de desenvolvimento motor típico). Tais resultados estão acima do esperado de acordo com a literatura que prevê uma prevalência de 5% ou até menos de pTDC na população (LINGAM et al., 2009). Se levarmos em consideração os resultados do *Beery VMI* e do *MABC-2* temos evidências de que tanto as dificuldades de aprendizagem como as de coordenação motora destas crianças estão relacionados com as dificuldades de integração viso-motora, percepção visual e de coordenação motora fina.

Tendo em vista as dificuldades de aprendizagem e de coordenação motora das crianças, a proposta do presente estudo foi de implementar um programa de atividades motoras em conjunto com o professor de Educação Física do centro, incluindo atividades ginásticas, de Tênis de Campo e atividades com Videogame Wii. Tal programa foi desenvolvido ao longo de 12 sessões de atividade física com duração aproximada de 45 minutos. De maneira geral, as crianças participantes deste programa se engajaram de uma maneira positiva nas atividades propostas. Elas relataram que as experiências motoras foram novas, pois tais práticas não eram regulares nas aulas de Educação Física em suas respectivas escolas. A novidade foi um fator altamente positivo para o engajamento e disposição em realizar as atividades da melhor forma possível pelas crianças. Um aspecto interessante observado durante as sessões de intervenção foi o maior envolvimento pelas crianças em questionar, emitir opiniões, ou mesmo fazer comentários sobre as atividades propostas. Uma reflexão ainda que intuitiva nos leva a acreditar que o interesse e a motivação são fatores determinantes para maximizar o potencial de desenvolvimento global dessas crianças.

Com relação aos resultados obtidos na prática do jogo no videogame (i.e., *Tennis Training*) mostram que ao longo de cinco sessões as crianças melhoraram seu desempenho. Contudo, as crianças com dificuldade de aprendizagem associada ao pTDC mostraram um desempenho abaixo das crianças com somente dificuldade de aprendizagem. Tendo em vista as habilidades sensório-motoras exigidas para um desempenho mínimo do tênis no videogame Wii, o baixo desempenho destas crianças pode ser um indicativo de que o pTDC potencializa as dificuldades em atividades que exigem integração viso-motora. Recentes estudos têm demonstrado o benefício do uso de videogames como instrumento para realização

de atividades físicas, tais como a melhora do equilíbrio e do controle postural (GIL-GOMEZ et al., 2011), organização espaço-temporal, coordenação viso-motora (DE OLIVEIRA; WANN, 2010), interação social (DEUTSCH et al., 2008) e maior gasto calórico comparado aos videogames tradicionais (DALEY, 2009). O uso do videogame fortalece ativamente a integração sensório-motora (i.e., viso-motora) para responder às demandas do jogo projetado na tela não só estimula a criança fisicamente, mas cognitivamente.

## CONCLUSÃO

O estudo apresenta evidência de que programa de coordenação viso-motora combinada às atividades físicas, tais como tênis de campo, ginástica contribuem positivamente para a melhoria do desempenho viso-motor com potencial para melhorar a aprendizagem como um todo e na interação da criança no contexto escolar em específico. Estudos adicionais são necessários para explorar diferentes atividades que possam contribuir para este mesmo fim.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, H. K. M.; SANTOS, R. F.; CASSILHAS, R.; SANTOS, R. V. T.; BUENO, O. F. A.; MELLO, M. T. Reviewing on physical exercise and the cognitive function. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 12, n. 2, p. 108-114, 2006.
- BEERY, K. E.; NORMAN A. BUKTENICA, N. A.; BEERY, N. A. *Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor (Beery VMI-6)*. 6. San Antonio, TX: Pearson Assessment, 2010.
- CHADDOCK, L.; ERICKSON, K. I.; PRAKASH, R. S.; VOSS, M. W.; VANPATTER, M.; PONTIFEX, M. B.; HILLMAN, C. H.; KRAMER, A. F. A functional MRI investigation of the association between childhood aerobic fitness and neurocognitive control. *Biological Psychology*, v. 89, n. 1, p. 260-268, 2012.
- DALEY, A. J. Can Exergaming Contribute to Improving Physical Activity Levels and Health Outcomes in Children? *Pediatrics*, v. 124, n. 2, p. 763-771, 2009.
- DE OLIVEIRA, R. F.; WANN, J. P. Integration of dynamic information for visuomotor control in young adults with developmental coordination disorder. *Experimental Brain Research*, v. 205, n. 3, p. 387-394, 2010.
- DEUTSCH, J. E.; BORBELY, M.; FILLER, J.; HUHN, K.; GUARRERA-BOWLBY, P. Use of a Low-Cost, Commercially Available Gaming Console (Wii) for Rehabilitation of an Adolescent With Cerebral Palsy. *Physical Therapy*, v. 88, n. 10, p. 1196-1207, 2008.

FERNANDES, C. T.; MUNIZ, C. A.; MOURÃO-CARVALHAL, M. I.; DANTAS, P. M. S. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, p. 395-416, 2015.

GIL-GOMEZ, J. A.; LLORENS, R.; ALCANIZ, M.; COLOMER, C. Effectiveness of a Wii balance board-based system (eBaViR) for balance rehabilitation: a pilot randomized clinical trial in patients with acquired brain injury. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, v. 8, 2011.

HENDERSON, S. E.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. L. *The Movement Assessment Battery for Children*. 2. London: The Psychological Corporation, 2007.

HOPKINS, M. E.; DAVIS, F. C.; VANTIEGHEM, M. R.; WHALEN, P. J.; BUCCI, D. J. Differential Effects of Acute and Regular Physical Exercise on Cognition and Affect. *Neuroscience*, v. 215, p. 59-68, 2012.

LINGAM, R.; HUNT, L.; GOLDING, J.; JONGMANS, M.; EMOND, A. Prevalence of developmental coordination disorder using the DSM-IV at 7 years of age: a UK population-based study. *Pediatrics*, v. 123, n. 4, p. E693-E700, 2009.

MEREGE, C. A. A.; ALVES, C. R. R.; SEPULVEDA, C. A.; COSTA, A. D.; LANCHI, A. H.; GUALANO, B. Influence of Physical Exercise on Cognition: An Update on Physiological Mechanisms. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 20, n. 3, p. 237-241, 2014.

RIGOLI, D.; PIEK, J. P.; KANE, R.; OOSTERLAAN, J. Motor coordination, working memory, and academic achievement in a normative adolescent sample: testing a mediation model. *Archives of clinical neuropsychology: the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*, v. 27, n. 7, p. 766-80, 2012.

SIBLEY, B. A.; ETNIER, J. L. The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, v. 15, n. 3, p. 243-256, 2003.

SZABO, A.; AINSWORTH, S. E.; DANKS, P. K. Experimental comparison of the psychological benefits of aerobic exercise, humor, and music. *Humor-International Journal of Humor Research*, v. 18, n. 3, p. 235-246, 2005.

TORO, P. A.; WEISSBERG, R. P.; GUARE, J.; LIEBENSTEIN, N. L. A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of learning disabilities*, v. 23, n. 2, p. 115-20, 1990.

VAN PRAAG, H. Exercise and the brain: something to chew on. *Trends in Neurosciences*, v. 32, n. 5, p. 283-290, 2009.

## 6

## O VÍNCULO INTERPESSOAL COMO ESTRATÉGIA NAS INTERVENÇÕES COM CRIANÇAS AUTISTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Manoel Osmar Seabra Junior

Elaine de Oliveira Santos

Jaqueline Costa Castilho Moreira

Camila Rodrigues Costa

Lonise Caroline Zengo

Loiane Maria Zengo

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

**Resumo:** O objetivo deste relato de experiência foi investigar o uso do vínculo interpessoal como estratégia para intervenções em crianças com transtorno do espectro autista. O ambiente escolhido foi a Associação de Desenvolvimento de Crianças Limitadas de Presidente Prudente, conhecida em Presidente Prudente como “LUMEN ET FIDES”. Participaram sete indivíduos com autismo infantil, do sexo masculino, de três a seis anos de idade, em 2013. Foram realizadas dois meses de observações participantes, duas vezes por semana com duração de duas horas. Os instrumentos utilizados foram anotações e relatórios diários a partir da observação das atividades lúdicas realizadas pela pedagoga e equipe técnica. No decorrer do estudo, a pesquisadora participou conjuntamente nessas atividades, o que permitiu a observação das relações estabelecidas, o entendimento das particularidades de cada um, assim como possibilitou a construção gradativa de um vínculo interpessoal com as crianças. Por meio de contato físico, da comunicação direta, os alunos começaram a aceitar e pedir auxílio para a pesquisadora. Nesse sentido a pesquisa demonstrou que o vínculo interpessoal pode ser utilizado como estratégia pedagógica colaborando na inserção educacional e no convívio social desses indivíduos.

**Palavras-chave:** Autismo; vínculo; inclusão; educação especial.

### BREVE HISTÓRICO

Kanner (1943, apud Rogé et al., 1998) apresentou pela primeira vez o conceito de autismo, e afirma que se trata de uma anomalia do desenvolvimento de início precoce, que se caracteriza pela incapacidade de desenvolver relações com os outros, atraso na aquisição da linguagem e uma utilização não funcional destas ativi-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

dades de jogos repetitivas, necessidade de imutabilidade na rotina, falta de imaginação, e boa capacidade de memorização. Além de conceituar o transtorno, Kanner contribuiu de modo decisivo ao influenciar na elaboração de parâmetros diagnósticos das classificações atuais na área da psiquiatria (AZAMBUJA, 2005).

A nova versão do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-V, 2013), agrupou várias doenças, anteriormente separadas, sendo elas: (Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não-específico ou Autismo Atípico e Síndrome de Asperger), dentro de um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista (TEA). De acordo com a visão científica, a mudança ocorreu devido aos transtornos estarem numa mesma condição o que possibilita um diagnóstico mais apropriado, e também apresenta domínios em dois grupos: um relativo a déficit de comunicação social e outro relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos (DSM-V, 2013).

Essas pessoas possuem um espectro de manifestações que se caracterizam por um conjunto comum de sintomas e se apresentam de forma ampla no grau de severidade, assim como prejuízos qualitativos na interação social e comportamentos/interesses restritos e repetitivos (BRENTANI et al., 2013).

O autismo é uma desordem do desenvolvimento e suas alterações se manifestam precocemente antes dos 3 anos de idade com impacto múltiplo e variável em áreas do desenvolvimento humano como comunicação, interação social, aprendizado e capacidade adaptativa (MELLO, 2007). Acomete cerca de quatro vezes mais meninos que meninas (KLIN et al., 2006).

De acordo com o DSM-V (2013) os TEA devem preencher os critérios diagnósticos conforme se segue:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes: a) Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; b) Falta de reciprocidade social; c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos itens a seguir: a) comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b) Excessiva adesão/aderência à rotina e padrões ritualizados de comportamento; c) Interesses restritos, fixos e intensos.
3. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

As causas do transtorno são desconhecidas. Sua origem encontra-se em anormalidades de alguma parte do cérebro, possivelmente de origem genética (MELLO, 2007). O TEA não é visto como uma doença associada a um único gene, mas resultado de variações genéticas simultâneas em múltiplos genes, apresentando – se como uma doença complexa (IYENGAR & ELSTON, 2007), acompanhado por uma profunda interação genética, epigenética e fatores ambientais (PERSICO & BOURGERON, 2006; EAPEN, 2011).

O diagnóstico deve ser feito por profissionais especializados, que utilizam técnicas próprias como entrevistas, observação clínica, observação do comportamento, do desenvolvimento e do relacionamento social. Também o médico pode solicitar exames para investigar se o autismo não está associado com outras patologias, tais como: deficiência visual, paralisia cerebral, deficiência auditiva, retardo mental, epilepsia, Síndrome do X-frágil, Síndrome de Rett entre outras (ROTTA, 2002; SOUZA et al., 2005; KREUTZ e BOSA, 2009).

O tratamento é realizado por equipes multidisciplinares que utilizam várias opções e diferentes métodos. Podem ser feitos de modo individual ou em conjunto, considerando a criança como um todo: seus sentimentos, comportamentos, relação com os outros e com a família, na escola, e na comunidade (CARTILHA, 2011).

As pessoas com TEA possuem dificuldades no desenvolvimento e comportamento em várias áreas. Na área cognitiva, manifestam comprometimento em quatro itens: imitação, interação social, brincadeiras e impossibilidade para compreender estados emocionais de outras pessoas (BROWN; WHITEN, 2000).

A capacidade de imaginação dessas pessoas é prejudicada e pode ser observada pela realização dos mesmos movimentos ou jogos, como bater ou rodopiar, basicamente com o intuito de se auto estimular, criando um padrão rígido de comportamentos (FRITH, 1989).

Acrescenta Leboyer (2002) ao mencionar que os jogos das crianças com transtorno autista são repetitivos e estereotipados, possuem dificuldades de percepção nos limites do corpo, que a noção espacial-temporal é diferente da realidade e têm dificuldades de distinguir o real do imaginário.

Quanto à comunicação, as dificuldades são caracterizadas em todos os aspectos tanto verbais como não verbal; incluindo gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal (MELLO, 2007).

Com relação às áreas sensoriais e perceptivas, as crianças com autismo apresentam padrões desviantes de respostas para os estímulos sensoriais (olfativo,

auditivo, visual, tátil, gustativo), de modo geral, havendo um aumento ou diminuição da resposta. Para Haase et al. (2005, p. 118), “ao invés de “sentirem” diferentemente, os autistas interpretariam diferentemente as sensações, porque construíram referenciais subjetivos distintos, peculiares”.

Para que os indivíduos com TEA recebam atendimento adequado e eficiente durante as intervenções, é necessário utilizar de estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento global dos mesmos e que considerem suas particularidades e potencialidades a fim de minimizar as dificuldades causadas pelo transtorno.

Conforme Moab (2009) algumas ações podem ser empregadas como estratégia para o desenvolvimento do trabalho educacional com essas pessoas, um exemplo é estabelecer vínculo com os educandos. Algumas formas de vínculo se destacam por privilegiar a aproximação e o contato visual.

Marques e Arruda (2007) explicam que o professor pode assumir uma postura protetora e acolhedora, criando situações que incentivam a troca de olhares e o contato físico com esse aluno, por meio da construção do vínculo professor – aluno, o qual pode favorecer o processo de interação social do indivíduo.

Concorda Sielski e Cardoso (2004) que o atendimento de crianças com autismo ocorre a partir da construção de uma relação primordial com o terapeuta.

Dessa forma, este relato tem o objetivo de investigar o estabelecimento de vínculo entre duas ou mais pessoas, aqui denominado como vínculo interpessoal, como estratégia nas intervenções em indivíduos com transtorno do espectro autista para aumentar a confiança e minimizar a falta de interação entre essa clientela e os profissionais da área educacional.

## OBJETIVO

### Geral

- Investigar o uso do vínculo interpessoal como estratégia para intervenções em crianças com transtorno do espectro autista.

### Específicos

- Observar a rotina e o convívio das crianças no ambiente escolar;
- Adquirir e compartilhar conhecimento com os profissionais que já atuam com as crianças;



- Aprender a lidar em situações de conflito, inquietação, agressividade e falta de interesse;
- Aprender a comunicar-se com as crianças, pois de acordo com Vasconcelos (2007), as dificuldades são evidentes em todos os aspectos da comunicação.

## METODOLOGIA

Esse estudo caracterizou-se por um relato de experiência, no qual foram realizados dois meses de observações participantes, duas vezes por semana com duração de duas horas. Para Ludke; André (1986), esta observação consiste numa estratégia em que o pesquisador revela sua identidade e objetivos desde o início, envolve-se com a situação a ser estudada e obtém uma série de informações.

Teve como participantes sete indivíduos com autismo infantil, do sexo masculino, de três a seis anos de idade, que frequentaram a sala “Descobrimos Habilidades II” no ano de 2013. Os alunos estavam devidamente matriculados na “Lumen et Fides” – Associação de Desenvolvimento de Crianças Limitadas de Presidente Prudente. Em funcionamento desde 1987, essa organização não governamental (ONG), especializada e filantrópica, atua junto a crianças, adolescentes e adultos que apresentam transtornos do espectro autista como também deficiências múltiplas.

Após um diagnóstico prévio realizado por médico especializado, esses indivíduos são submetidos à uma triagem realizada pela equipe técnica, que analisa a anamnese feita pelos pais ou responsáveis, os exames e outros encaminhamentos, com a finalidade de avaliar o seu nível de desenvolvimento de forma individualizada.

Posteriormente às avaliações, em conjunto com a coordenação pedagógica e técnica, as crianças são encaminhadas para uma sala no qual a turma seja compatível com a idade e a categoria de desenvolvimento que foi avaliado.

Cada sala possui uma rotina diária de atendimento pedagógico que consiste em dar início a alfabetização em conjunto com atividades lúdicas. Essas atividades são embasadas no projeto pedagógico anual da instituição, realizadas de modo individual e em grupo. Além da área pedagógica, os alunos recebem atendimento terapêutico pela equipe técnica, que consiste em atividades de hidroterapia e equoterapia. Tanto a prática pedagógica quanto terapêutica é voltada para potencializar as capacidades dos alunos, estimular o desenvolvimento motor, cognitivo, sócio-afetivo, comunicativo e atenuar os comportamentos repetitivos e interesses restritos.

O instrumento utilizado na coleta dos dados foram anotações e relatórios diários a partir da observação feita durante as atividades lúdico-educativas realizadas pela pedagoga e equipe técnica multidisciplinar composta por fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e psicóloga.

## RELATANDO AS OBSERVAÇÕES

Durante os dois meses de observações participativas, a pesquisadora pode analisar a rotina em sala de aula, e o desenvolvimento das atividades pedagógicas e terapêuticas dos alunos participantes da pesquisa.

As intervenções foram realizadas tanto no ambiente interno (brinquedoteca, sala da cama elástica e sala pedagógica), como no ambiente externo (parque público, campo de futebol e ruas próximas à instituição). Eram compostas por brincadeiras diversas (caminhada com muro de equilíbrio, puxar carrinho, roda musical, fantoche, boliche, vídeo com dança, cama elástica...) baseadas no projeto pedagógico anual da instituição.

A rotina das atividades era realizada por meio de fichas ilustrativas que ficavam fixadas no painel de cada aluno. Quando terminava uma atividade a criança retirava e visualizava qual seria a próxima. Este sistema teve como base o TEACCH (Treatment and Education for Autistic and Communication handicapped Children) que por sua vez baseou-se na teoria Behaviorista e na Psicolinguística para fundamentar a sua aplicação.

Por meio da teoria Behaviorista o método adota a valorização das condutas típicas, o uso de reforçadores e de uma abordagem passo a passo e através da Psicolinguística busca desenvolver a comunicação usando recursos visuais (KWEE et al., 2009). Ao propor uma rotina organizada, no qual o aluno saiba o início, término e sequência das atividades a capacidade espaço-temporal é estimulada o que permite desenvolver a percepção corporal e as dificuldades relacionadas à realidade (LEBOYER, 2002).

Foi percebido que ao entrar na sala ou iniciar qualquer atividade os profissionais direcionavam o olhar para os alunos, falando de frente e na mesma altura, de forma calma, com ordens simples e poucos comandos. Esses elementos podem estimular a interação e compreensão por parte de ambos. Ahumada e Ahumada (2005) relatam um momento no seu processo interventor, no qual o olhar da criança auxiliou a terapeuta a compreender o que poderia estar acontecendo.

Assim como Marques e Arruda (2007), observaram que o olhar de um menino autista durante a terapia foi entendido como um canal de comunicação em relação ao seu mundo autista.

As atividades que exigiam apoio e contato físico decorrentes da insegurança, da falta de atenção, da hiperatividade, da complexidade da tarefa ou da pouca compreensão dos alunos, foram fundamentais para estimular a confiança dos alunos, e conseqüentemente dar início à construção do vínculo interpessoal. Nesse sentido o atendimento de crianças com TEA não é simples e exige uma supervisão constante. O terapeuta terá que conviver com comportamentos inco-muns e peculiares. O importante é respeitar suas atitudes e assegurar um ambiente contínuo, seguro protetor e acolhedor – o que pode representar o primeiro passo para a formação do vínculo no decorrer dos atendimentos (MARQUES e ARRUDA, 2007).

Os autores ainda completam ao dizer que, o ambiente deve ser organizado e utilizado como um instrumento que propicie a vivência de experiências prazerosas e positivas, que intensifique a construção do vínculo, que favoreça a interação social e a aprendizagem. Nesse sentido as intervenções foram realizadas com o objetivo de causar nas crianças prazer e satisfação. A alegria, o riso, a descontração eram elementos constantes em todas as atividades. Mesmo quando as crianças não conseguiam realizar alguma tarefa, elas eram incentivadas e quando fossem capazes de realiza-la também eram valorizadas.

No inicio das intervenções houve resistência dos alunos para com a pesquisadora, mas ao finalizar o primeiro mês eles passaram a aceitar e pedir auxílio nas tarefas, alguns chamaram a pesquisadora pelo nome ou como “pro”, situações de comportamento inadequado, birras e choros aconteciam com menos frequência, não se incomodavam quando eram tocados ou abraçados. Camargos Junior e Walter et al. (2005) complementam estas observações ao afirmarem que o estabelecimento do vínculo com o terapeuta, embora possa ser difícil, é importante e facilitador.

As atividades desenvolvidas de modo lúdico tornaram-se essenciais no desenvolvimento do vinculo entre a pesquisadora e os alunos. Oliveira (2002), diz que brincando a criança vai aos poucos aprendendo a interagir com os outros, inclusive com seus pares, crescendo em autonomia e sociabilidade. Machado (2001), relata que após o estabelecimento do vínculo com crianças autistas, por

meio de jogos, obteve uma resposta positiva e percebeu um resultado satisfatório durante a terapia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o espectro do autismo não tenha uma única classificação, apresentando-se com as mesmas características, mas com graus de comprometimento variados Schwartzman (2011), as estratégias utilizadas pela pesquisadora durante a prática interventora possibilitou a criação do vínculo interpessoal dos alunos por meio da análise da rotina escolar e da participação nas atividades lúdicas.

As pessoas com TEA necessitam de ambientes inclusivos, no qual os profissionais da educação inclusiva possam realizar práticas adequadas, e assim diminuir os prejuízos de interação comunicativa e comportamentos/ interesses restritos e estereotipados.

Para direcionar o processo inclusivo dos mesmos, Tomé (2007), salienta que organizar métodos que visam independência, relação positiva, local que desperte o interesse dos alunos e ambiente de descontração e confiança, desenvolve habilidades motoras cognitivas e afetivas.

## REFERÊNCIAS

- AHUMADA, L. C. B. & AHUMADA, J. L. From Mimesis to Agency: Clinical Steps in the Work of Psychic Two-ness. *International Journal of Psychoanalysis*, 86(3), p. 721-736, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM – V*. 5 th. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- AZAMBUJA, M. E. D. de. *O Autismo Infantil na Psicomotricidade*. 2005.
- BRENTANI, H.; PAULA, C. S.; BORDINI, D.; ROLIM, D.; SATO, F.; PORTOLESE, J.; PACÍFICO, M. C. & MCCRACKENS, J. T. Austim spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, 35(suppl 1), p. 562-572, 2013.
- BROWN, J.; WHITEN, A. Imitation, theory of mind and related activities in autismo: an observational sdtudy of spontaneous behaviour in everyday contexts. *Autism*, p. 185-204, 2000.
- CAMARGOS JR., WALTER (Coord.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CARTILHA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. 2011.

FRITH, U. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford England: Blackwell, 1989.

HAASE, V. G.; FREITAS, P. M. de; NATALE, L. L.; TEODORO, M. L. M. & PINHEIRO, M. I S. dos. *Mecanismos Neurocognitivos no Autismo: uma perspectiva construtivista*, 2005.

IYENGAR, S. K.; ELSTON, R. C. The genetic basis of complex traits: rare variants or “common gene, common disease”? *Methods Mol Biol.*, p. 71-84, 2007.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

KLIN, A.; CHAWARSKA, K.; RUBIN, E. & VOLKMAN, F. Avaliação clínica de crianças com risco de autismo. *Revista Educação*, 1(58), p. 255-297, 2006.

KREUTZ, C. M.; BOSA, C. A. Intervenção precoce na comunicação pais-bebê com deficiência visual. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 26, n. 4, p. 537-544, out.-dez. 2009.

KWEE, C. S. et al. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Revista CEFAC*, v.11, supl. 2, p. 217-226, 2009.

LEBOYER, M. *Autismo infantil: fatos e modelos*. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 142.

LUDKE, M. E.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L.; SALAZAR. *Educação e terapia da criança autista – Um abordagem pela via corporal*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 232f.: il.

MAFRA, S. R. C. *O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual*, 2008.

MARQUES, C. F.; ARRUDA, S. L. Autismo infantil e vínculo terapêutico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 115-124, jan.-mar. 2007.

MELLO, A. M. S. Ros de. *Autismo Guia Prático*. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

MOAB. Ele é autista... O que faço? Cartilha para pais e profissionais da pessoa autista orientações de condutas e procedimentos com a pessoa autista. In: Maria Lúcia Ferreira Gonçalves (Org.). Brasília, DF, 2009. p. 61.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERSICO, A. M.; BOURGERON, T. Searching for ways out of the autism maze: genetic, epigenetic and environmental clues. *Trends Neurosci.*, 29, 2006, p. 349-58.

ROGÉ, B. et al. *Educautisme: Infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos)*. Programa Horizon: Emprego. Fundo Social Europeu e Ministério da Qualificação e Emprego, 1998.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. *Jornal de Pediatria*, v. 78, supl.1, p. 48-54, 2002.

SIELSKI, M. & CARDOSO, C. G. Sobre o autismo: o real, a repetição e a transferência. *Psicologia Argumento*, 22(37), 2004, p. 39-44.

SOUZA, A. D. et al. As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 355-364, out./dez. 2005.

TOMÉ, M. C. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo dos Pinhais, v. 8, n. 11, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=158>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

VASCONCELOS, T. *Efeitos de um programa psicomotor em indivíduos com perturbações do espectro do autismo*. Três Estudos de Caso. 2007. Dissertação (Licenciatura) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. *Neurobiologia do autismo infantil*. Disponível em: <[http://www.schwartzman.com.br/php/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=6:transtornos-globais-do-desenvolvimento&Itemid=20](http://www.schwartzman.com.br/php/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=6:transtornos-globais-do-desenvolvimento&Itemid=20)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## 7

## TECNOLOGIA ASSISTIVA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Eduardo José Manzini

Maria Luiza Salzani Fiorini

Gabriela Geovana Pinho

Rosemeire Moreno Leal de Oliveira

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** O transcorrer habitual das aulas de Educação Física, em que o professor desenvolve estratégias e seleciona recursos para que os alunos com deficiência possam realizar as atividades, parece não ser tão tranquilo. Nesse caminho, emergem dificuldades que necessitam ser transpostas. O presente estudo objetivou 1) identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para atenderem a demanda da inclusão educacional de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Marília/SP e 2) descrever o impacto da pesquisa. Os participantes ministravam aulas para alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Os dados foram coletados por meio de um grupo focal. O grupo de professores atribuiu oito subcategorias de dificuldades referentes: 1) a formação; 2) ao administrativo-escolar; 3) aos alunos; 4) ao diagnóstico; 5) a família; 6) ao recurso pedagógico; 7) a estratégia de ensino; 8) a Educação Física. Os resultados do trabalho impactaram a rotina da Secretaria Municipal de Educação que deliberou pela realização de um Horário de Encontro Coletivo mensal, exclusivo para a Educação Física, para discutir as dificuldades desses professores.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Física; formação de professores; Ensino Regular; Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

Ainda que a inclusão esteja em debate e sendo implantada; mesmo que a legislação brasileira esteja em modificação visando o acesso e a permanência do aluno com deficiência nas Escolas Regulares; apesar do oferecimento da disciplina Educação Física Adaptada nos cursos universitários de Educação Física, entre outros mecanismos e aspectos, a comunidade escolar ainda não se considerada preparada para a inclusão educacional de alunos com deficiência (MUNSTER; AVERSAN, 2011).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Na disciplina Educação Física, o transcorrer habitual das aulas parece não ser tão tranquilo quando o professor defronta-se com alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. A inclusão educacional e a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física parecem gerar, nos professores, insegurança, pessimismo e frustração (LAMASTER et al., 1998; OLIVEIRA, 2009; FIORINI, 2011).

Os professores de Educação Física, que participaram de pesquisas realizadas anteriormente e que foram indagados sobre as dificuldades encontradas para incluir os alunos com deficiência, revelaram: 1) formação acadêmica “frágil” (ARAÚJO JÚNIOR, 2012; FIORINI, 2011; BRITO; LIMA, 2012); 2) características administrativas e físicas do ambiente escolar que dificultavam o processo de inclusão (CRUZ, 2008); 3) dificuldade em ter acesso às informações sobre os alunos via diagnóstico (MORAES, 2010) e a ausência de um documento que os caracterizasse (STEFANE, 2003); 4) atitudes e características dos próprios alunos com deficiência que poderiam dificultar o trabalho (FALKENBACH; LOPES, 2010); 5) atitudes negativas dos alunos sem deficiência (FIORINI, 2011; MORAES, 2010; FALKENBACH; LOPES, 2010); 6) superproteção, negação da deficiência e falta de vínculo com a escola por parte da família dos alunos com deficiência (BRITO; LIMA, 2012); 7) falta de materiais (LIMA, 2011; FALKENBACH; LOPES, 2010); 8) dúvidas ao planejar as aulas de Educação Física para uma turma em que havia alunos com e sem deficiência (BRITO; LIMA, 2012) e 9) dificuldade ao “transportar” os conteúdos para a prática (FIORINI, 2011).

Diante do cenário de incertezas e dificuldades, os professores necessitam de um conhecimento mais aprofundado sobre como lidar, ensinar, propor atividades para alunos com e sem deficiência em uma mesma turma, quais as estratégias a serem estabelecidas e os recursos pedagógicos a serem selecionados (FIORINI; MANZINI, 2012).

As estratégias de ensino e os recursos pedagógicos fazem parte de uma área de conhecimento denominada Tecnologia Assistiva. Salienta-se que o presente estudo encampa a definição elaborada pelo Comitê Nacional de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pes-



soas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007)

Todavia, a busca por respostas sobre “o quê fazer”, “como conduzir uma aula para alunos com e sem deficiência juntos”, encontra um fator influenciador: a formação.

A preparação profissional parece ser um agravante, uma vez que, os próprios professores de Educação Física relataram, em estudos anteriores, a falta de conhecimento específico (MORLEY et al., 2005; FIORINI, 2011). Assim como foi pontuado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”.

O caminho parece estar na elaboração de programas de formação continuada ou em serviço específicos ao tema inclusão, por meio de um processo aprofundado, em que seja possível transitar tanto pelos conteúdos teóricos quanto pela parte prática, fundamentada em situações do dia a dia escolar dos professores, e que eles aprendam, reflitam e pratiquem as informações compartilhadas (FIORINI; MANZINI, 2012).

A implementação desse tipo de programa tem, a cada dia, mais destaque como uma alternativa no sentido de colaborar para o surgimento de novas práticas educacionais (SOUZA, 2011).

A literatura da área apresenta algumas pesquisas que propuseram tipos de formação continuada aos professores de Educação Física visando à inclusão de alunos com deficiência.

Chicon e Nascimento (2011) tiveram como objetivo de pesquisa compreender como a formação continuada pode melhorar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física de forma a viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, constituíram um grupo de estudo, com seis professores, para a reflexão-ação-reflexão da própria prática docente.

Souza (2011) realizou uma ação formativa com um grupo de 10 professores de Educação Física com o objetivo de compreender como a ação pôde afetar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física e, verificar se tal ação pôde influenciar novas ações pedagógicas para valorizar a diversidade e a diferença.

Abreu (2009) objetivou investigar, analisar e intervir no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O processo de intervenção além de ocorrer junto ao professor de Educação Física, durante as aulas, contou com encontros com os profissionais da escola para estudar e buscar ações colaborativas e organizacionais para um grupo operativo com os pais, para que se compreendesse melhor o papel de serem pais de crianças com deficiência.

A pesquisa de Cruz (2008) teve os objetivos de acompanhar os modos como os professores lidavam em suas aulas com a proposta de inclusão e apontar como um programa de formação continuada podia aprimorar o instrumental do professor com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas pela inclusão. Assim, o autor implementou um programa de formação continuada para 16 professores de Educação Física por meio de um grupo de trabalho/estudo que objetivou, dentre outras ações, a discussão e a análise coletiva de filmagens de aulas de alguns dos professores.

Chicon (2005) objetivou buscar soluções concretas para a questão da indicação metodológica de ensino para os professores de Educação Física e a indicação de alternativas educacionais para a inclusão. No processo de intervenção foi realizada a elaboração, em conjunto com dois professores de Educação Física, de plano de ensino para as aulas de turmas em que haviam alunos com deficiência matriculados.

Apesar dos diferentes modos ou formas em que a formação continuada dos professores foi proposta nos estudos anteriores, é imprescindível que seja investido em ações que possibilitem o aperfeiçoamento e o aprimoramento da prática pedagógica dos professores (CHICON; NASCIMENTO, 2011). Mas, ficam algumas dúvidas: como elaborar um programa de formação continuada com essa finalidade? Com qual abordagem teórica? Como desenvolvê-lo metodologicamente? E, como destacou Cruz (2008): que caminhos devem conter os programas de formação continuada para que ofereçam possibilidades de contribuição efetiva ao enfrentamento dos desafios decorrentes do dia a dia da inclusão educacional?

O trabalho colaborativo é uma opção teórico-metodológica em ascensão, e que se mostra efetivo, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (MENDES; TOYODA, 2008).

O poder das equipes colaborativas encontra-se na capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para que sejam desenvolvidas habili-

dades criativas de resolução de problemas, e promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (MENDES, 2006).

Mas, na busca por respostas as perguntas anteriormente lançadas e para otimizar o trabalho colaborativo, destacam-se três elementos essenciais aos programas de formação continuada: 1) promover a reflexão, isso é, elaborar uma proposta que crie condições de reflexividade dos contextos, tanto individual quanto coletiva, e que aponte na direção de mudanças (JESUS, 2008). Dessa forma, é preciso que a formação continuada dos professores possa levá-los a uma análise reflexiva e metódica de sua própria prática, na busca da superação das dificuldades existentes (MARTINS, 2012); 2) levar em consideração o ambiente escolar, ou seja, as práticas ali ocorridas, os contextos que configuram as escolas em que os professores trabalham (MARTINS, 2012; CRUZ, 2008); 3) assumir que a formação docente “pode muito, mas não pode tudo” e, por isso, investigar os “aspectos macro” que configuram os sistemas de ensino e condições de trabalho dos professores (JESUS; EFFGEN, 2012).

Corroborando com a ideia de Manzini (2011) “para entender as necessidades de formação de professores frente a inclusão de alunos com deficiência e indicar políticas para suprir essas necessidades, são necessárias pesquisas que identifiquem carências e lacunas na formação profissional”.

Desse modo, com base nos estudos que utilizam a pesquisa reflexiva e colaborativa para a formação do professor (JESUS, 2010; MENDES; TOYODA, 2008; PIMENTA, 2005) e a partir da questão problema *como prover, de forma teórica e prática, o professor de Educação Física para que possa atender a demanda da inclusão de alunos com deficiência*, foi elaborada uma proposta de formação em Tecnologia Assistiva, por meio de um Programa de Intervenção, referente a uma pesquisa de Doutorado, aos professores de Educação Física, da rede municipal de ensino de Marília/SP, que ministravam aulas para alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Objetiva-se, no presente estudo, descrever o desenvolvimento da primeira etapa de formação proposta aos professores de Educação Física e apresentar o impacto dos resultados obtidos.

## DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho pautar-se-á na primeira etapa da formação dos professores de Educação Física que foi realizada para identificar as dificuldades encon-

tradas pelos professores, da rede municipal de ensino de Marília/SP, para atenderem a demanda da inclusão educacional de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Será a partir dessa identificação que as demais etapas do Programa de Intervenção serão constituídas, ou seja, busca-se planejar e propor uma formação que seja adequada à realidade de trabalho e às necessidades dos professores de Educação Física do município em questão.

Algumas ações pontuais foram de extrema relevância para o início e desenvolvimento da pesquisa. É oportuno destacar o movimento de aproximação e, a parceria estabelecida, entre a Universidade – representada pelo Orientador e Doutoranda dessa pesquisa – e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Além de um encontro inicial para a apresentação formal do Programa de Intervenção proposto, outros encontros foram estabelecidos com os representantes da SME para que, conjuntamente, fossem delineados os caminhos da formação dos professores.

Os critérios de inclusão e exclusão para seleção dos professores de Educação Física participantes foram fixados em comum acordo com a SME, sendo eles: 1) ministrar aulas de Educação Física para alunos com deficiência matriculados em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ou Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI); 2) cumprir as duas horas do Horário de Encontro Coletivo (HEC) no horário fixado pela Secretaria, sem antecipação ou prorrogação do horário, alternância de período entre as semanas ou divisão das duas horas uma em cada período.

A partir desses critérios foram selecionados 17 professores de Educação Física que constituíram dois grupos: oito professores no grupo da manhã e nove professores no grupo da tarde.

Todos os 17 participantes compunham a primeira turma de professores de Educação Física da Rede Municipal de Marília/SP. Cada professor trabalhava em uma EMEF ou EMFEI distinta, com exceção de quatro professores, dos quais, dois trabalhavam na “Escola A”, porém, em período oposto e, os outros dois professores trabalhavam na “Escola B”, também em período oposto.

### **A identificação das dificuldades**

A partir da definição de dois grupos de professores – manhã e tarde – foram realizados seis encontros, sendo três encontros para cada um dos grupos de pro-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

fessores. Desses três encontros, em dois realizou-se o procedimento do Grupo Focal para coleta de dados e, em um encontro, a devolutiva aos participantes das informações categorizadas.

O Grupo Focal é uma forma de entrevista em grupo, não no sentido de uma alternância entre perguntas da pesquisadora e respostas dos participantes, mas num processo de interação verbal dentro do grupo, baseada em tópicos que foram fornecidos pela pesquisadora (MORGAN, 1997). Esse procedimento permitiu obter compreensões mais aprofundadas sobre a construção da realidade escolar desses professores, das práticas cotidianas e das ações e reações diante da inclusão de aluno com deficiência nas aulas de Educação Física (GATTI, 2005).

Para fazer a discussão fluir e criar condições para que os professores explicitassem pontos de vista e fizessem comentários, a pesquisadora fez uso de um roteiro de discussão (GATTI, 2005).

A duração de cada Grupo Focal teve em média duas horas (GATTI, 2005; MORGAN, 1997) e o áudio dos encontros foi gravado (GATTI, 2005). Acrescido a essa forma de registro havia duas observadoras, estudantes do curso de Pedagogia, da Unesp – câmpus de Marília, que anotaram a sequência das falas e também as expressões corporais e faciais dos professores (GATTI, 2005). Em certa medida, a pesquisa também contribuiu com o processo de formação inicial das graduandas que participaram das atividades do Projeto.

*Já os encontros da devolutiva das informações*, um com cada grupo de professores, tiveram como objetivos: 1) apresentar as dificuldades relatadas pelos professores e, 2) discutir e refletir, juntamente com os professores, as implicações das dificuldades identificadas.

Na devolutiva, as informações categorizadas foram socializadas e, em certa medida, construídas coletivamente, ao passo que, as dificuldades e os respectivos exemplares de falas foram apresentados aos professores e eles puderam reafirmá-los, adequá-los, ou, substituí-los (JESUS, 2008).

A apresentação ocorreu por meio de *slides* em *Power Point* organizados a partir das subcategorias de dificuldades identificadas na análise dos dois grupos de professores.

Pontos para discussão e reflexão foram reforçados pela pesquisadora com base em suas interpretações e questionamentos, além de teorizações cabíveis a cada categoria de dificuldades, a partir da literatura em Educação Especial e Educação Física Adaptada.

## RESULTADOS

### Dificuldades identificadas

Os 17 professores de Educação Física, por meio dos relatos nos encontros de Grupo Focal e devolutiva das informações, atribuíram as dificuldades encontradas no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência a oito subcategorias de dificuldades, sendo elas: 1) a formação acadêmica e continuada; 2) o administrativo-escolar; 3) os alunos; 4) o diagnóstico; 5) a família; 6) o recurso pedagógico; 7) a estratégia de ensino; 8) a Educação Física.

Os 17 professores de Educação Física participantes foram denominados de P1 à P17 respectivamente.

### Dificuldades atribuídas à formação

As dificuldades foram atribuídas tanto à formação acadêmica quanto à formação continuada.

Com relação à formação acadêmica foram relatadas cinco dificuldades: 1) não oferecimento da disciplina Educação Física Adaptada (P1, P12, P14, P16); 2) disciplina Educação Física Adaptada era “presa” à teoria (P2, P8, P15) e com situações hipotéticas e esporádicas de deficiência (P5); 3) disciplina Educação Física Adaptada direcionada somente à deficiência física (P11); 4) curso de Educação Física focado mais na área da Saúde do que na Educação (P1, P8, P10, P15, P17); 5) os estágios oferecidos pela Universidade tinham vagas restritas na área de Adaptada (P10).

Ainda é frequente que professores de Educação Física, que atuam com alunos com deficiência, não tenham cursado uma disciplina específica na Graduação. Não distante disso, a queixa sobre a qualidade da disciplina Educação Física Adaptada reforça resultados anteriores, como relatos sobre despreparo e falta de conhecimento específico, atribuídos pelos professores à formação acadêmica (MORLEY et al., 2005; FIORINI, 2011).

Especificamente sobre as dificuldades atribuídas à formação continuada, os professores de Educação Física relataram que os cursos eram vagos e específicos para uma determinada deficiência e não abordavam a realidade escolar, ou seja, alunos com diferentes tipos de deficiência e alunos sem deficiência na mesma turma (P4, P9, P11).

Contrária a essa dificuldade foi a concepção identificada por Fiorini (2011). Naquela pesquisa, os participantes conceberam que o profissional que participa

de cursos, específicos da Educação Física Adaptada e inclusão, está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência e, em alguns casos, podem sobressair em relação à experiência de trabalho.

Cabe aqui duas indagações: 1) tais dificuldades poderiam estar relacionadas à busca, de alguns professores, por modelos de como incluir? 2) Como estruturar um curso teórico e prático que atenda as dificuldades diárias dos professores de Educação Física?

### **Dificuldades atribuídas ao administrativo-escolar**

O grupo de professores relatou 11 dificuldades do tipo administrativo-escolar. Essa é uma subcategoria que representa tanto as dificuldades em função do que acontece fora do ambiente escolar, mas relativo a ele, como, por exemplo, as Leis, os Decretos, as deliberações da Secretaria Municipal de Educação, quanto às dificuldades no ambiente interno da escola, como, por exemplo, a rotina escolar, as condições de trabalho e a infraestrutura.

As quatro primeiras dificuldades relatadas foram: 1) os professores de Educação Física não eram avisados previamente da matrícula de alunos com deficiência (P1, P2, P4, P7, P8, P13, P17); 2) as informações como o tipo de deficiência, a sala em que o aluno estava matriculado, bem como o número de alunos com deficiência por turma eram passadas para o professor de sala na atribuição de turmas (P1, P2, P4); 3) não eram convidados para participar da reunião de pais e do conselho escolar (P1, P2, P3, P4); 4) existia a cobrança para incluir, mas a escola inteira não recebeu apoio e condições que favorecessem a inclusão (P2, P4, P11, P14).

O relato da quarta dificuldade caminha em sentido contrário ao que foi previsto na LDB 9394/96, no art. 59 “os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

As sete dificuldades relatadas seguintes foram: 1) o professor de sala era o responsável pela turma e, por isso, acompanhava as aulas de Educação Física, mas, por vezes, interferia e tirava a autoridade (P2, P3, P4, P8, P15); 2) o professor de sala era o responsável pela turma e, por isso, atribuía as notas da Educação Física (P2, P3, P5, P9, P11, P15, P17); 3) os colegas de trabalho alegavam que a aula de Educação Física era brincar e, por isso, precisavam provar diariamente o profissionalismo (P1, P2, P3, P4, P6, P11, P1, P17); 4) tinham uma aula de 50 minutos por

semana (P8, P11, P12, P15, P16); 5) as más condições do espaço físico para as aulas de Educação Física (P2, P10, P11, P14, P16); 6) a atitude da direção escolar que barrava iniciativas dos professores (P8, P9) e deliberava decisões sem conversar com os professores (P15, P17); 7) o Horário de Encontro Coletivo (HEC) não contemplava as questões relativas às aulas de Educação Física (P1, P3, P4, P7, P12, P13, P15).

Faz-se importante considerar as dificuldades atribuídas a essa subcategoria, uma vez que, para implementar um Projeto de Intervenção, é preciso considerar a complexa dinâmica vivida pelos professores, ou seja, os atores individuais e coletivamente inseridos em uma dada realidade cultural, sem perder de vista os sistemas ou contextos que configuram o ambiente escolar (CRUZ, 2005).

E a questão que se coloca é: como um programa de formação de professores de Educação Física em Tecnologia Assistiva visando à inclusão educacional de alunos com deficiência poderia auxiliar o professor a minimizar tais dificuldades administrativo-escolares?

### **Dificuldades atribuídas ao aluno**

Os professores participantes relataram dificuldades na inclusão educacional em função dos alunos com deficiência, alunos sem deficiência e à diversidade de alunos.

Em relação aos alunos com deficiência foram atribuídas quatro dificuldades: 1) as características decorrentes do tipo e nível da deficiência (P2, P11, P17); 2) quanto à participação: faltavam muito (P15, P16); era dependente da companhia da professora da sala (P2); não queria participar (P2, P3, P11, P14, P15, P17); 3) não aceitou as adaptações de atividade (P2) e recurso (P3); e 4) dificuldade para compreender e entender a atividade.

Os professores também atribuíram uma dificuldade à diversidade de alunos em uma mesma turma, por exemplo, com dificuldade motora (P4, P11, P14), cardíacos (P2, P4), pós-cirurgia (P8), desestimuladas (P14), alunos com diferentes “pesos, estaturas e dificuldades motoras” (P4), pressão alta (P4), cardíacos (P2), com deficiência e, “dificuldades sociais” (P7).

Quanto aos alunos sem deficiência, os professores atribuíram quatro dificuldades: 1) o aluno com “deficiência social/indisciplina” era o mais difícil de incluir (P7); 2) eram prejudicados pela inclusão (P2, P7, P10); 3) atitude negativa frente



às adaptações que visavam a inclusão (P7, P10); 4) atitude negativa em relação aos alunos com deficiência (P17).

Uma das preocupações dos professores de Educação Física é quanto aos prejuízos que podem ser causados ao aluno sem deficiência em virtude da inclusão de alunos com deficiência (MORLEY et al., 2005).

É preciso que a Educação Física Escolar seja repensada, afinal, objetiva-se formar atletas ou oferecer oportunidades de vivência motora a todos os alunos?

### **Dificuldades atribuídas ao diagnóstico**

O grupo de professores atribuiu três dificuldades ao diagnóstico: 1) muitos alunos não tinham laudo (P1, P2, P11, P14, P16, P17); 2) o desconhecimento sobre as características específicas das deficiências e síndromes (P1, P2, P11, P14); 3) os diagnósticos eram desvinculados da Educação (P14, P17).

Danelon, Gomes e Falcão (2011) enfatizaram alguns motivos para a ausência de laudo: a) mães com comprometimento maior do que os filhos; b) baixa autoestima e não crença nas possibilidades do filho e, c) dificuldades de atendimento na rede pública de saúde para a obtenção de um laudo médico.

No Município em destaque, no ano de 2012, dos 103 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ou Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI), nove estavam sem laudo e sete com laudo em aberto. Porém, o grupo de professores alegou haver mais alunos.

### **Dificuldades atribuídas à família**

O grupo de professores atribuiu seis dificuldades à família: 1) não apresentou o laudo dos filhos (P1, P2, P5, P6, P9, P11); 2) alguns pais não aceitavam ou negavam a deficiência do filho (P1, P2, P6, P11, P15, P16, P17); 3) alguns pais proibiram os alunos com deficiência de participar da Educação Física (P2, P3, P16); 4) não estavam satisfeitas e cobraram os direitos assegurados nas Leis (P10, P17); 5) agiram somente quando aconteceu algo judicialmente (P15); 6) como aproximar a família da escola? (P11, P14)

As famílias de crianças com deficiência podem vivenciar o impacto da deficiência de diferentes formas, permeadas pelos sentimentos de dor, tristeza, angústia, rejeição e revolta (HANSEL; BOLSANELLO, 2009).

Ainda que haja um consenso sobre a importância da parceria entre escola e família, a efetivação apresenta problemas (SILVA; MENDES, 2008).

### Dificuldades atribuídas ao recurso pedagógico

Os participantes atribuíram três dificuldades ao recurso pedagógico: 1) não havia recursos específicos para alunos com deficiência e os recursos tradicionais da Educação Física eram disponíveis em quantidade insuficiente e sem variedade (P1, P2, P3, P4, P9, P10, P11, P14, P15, P16); 2) os recursos tradicionais da Educação Física não eram funcionais dependendo do tipo de deficiência (P1, P4, P9, P10, P14); 3) a escola possuía um recurso específico, mas não tinha espaço físico para deixá-lo montado, ou, um auxiliar para ajudar a transportar (P2).

O recurso pedagógico é utilizado para o ensino, suporte e aprendizado de tarefas motoras frente à necessidade e capacidade do aluno (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008). Frente à inclusão de alunos com deficiência há a necessidade de recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados que promovam a funcionalidade e a participação do aluno com deficiência, porém, ainda não é algo incorporado às aulas de Educação Física, uma vez que a disponibilidade dos mesmos não é uma realidade.

Ao propor uma formação para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Marília/SP, será primordial criar condições, seja pela oferta, elaboração ou adaptação de recursos, para superar a dificuldade da ausência de materiais.

### Dificuldades atribuídas às estratégias

“O que fazer” e “como fazer” as aulas de Educação Física quando há um ou mais alunos com deficiência foi uma das grandes inquietudes e indagações do grupo de professores.

As dificuldades atribuídas às estratégias foram tanto para o planejamento delas quanto para a execução.

No que se referiu *ao planejamento* de estratégias foram identificadas três dificuldades: 1) optar por conteúdos competitivos que aguçaram a atitude negativa dos alunos sem deficiência (P1, P2, P11); 2) ter elaborado explicações complexas (P1, P13); 3) como elaborar um plano de aula para uma turma em que havia alunos com e sem deficiência? (P14, P15).

De acordo com o grupo de professores foi difícil “estruturar a aula” de modo que alunos com e sem deficiência pudessem participar, porém, sem que os alunos

sem deficiência fossem “prejudicados” (P1, P2, P4, P5, P9). Para o grupo de professores a dificuldade foi maior ainda quando alunos com “deficiências diferentes” estavam na mesma turma.

Sobre a *execução* das estratégias, foram atribuídas quatro dificuldades: 1) criar condições para que, em aula, aconteça o que foi planejado (P1, P2, P14); 2) como o planejamento foi falho precisaram improvisar (P1, P2, P5, P15, P16); 3) fazer uso das estratégias tradicionais da Educação Física, as quais se mostraram não funcionais e ineficientes (P1, P8, P9, P11); 4) atribuir responsabilidade ao aluno sem deficiência no momento em que ajuda o colega com deficiência (P2, P4, P10, P11, P15).

Para que se possa pensar na participação de alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física é preciso pensar em algo anterior, ou seja, no ensino, “como” as aulas são oferecidas e, isso remete ao professor, ao planejamento das aulas e das estratégias.

### Dificuldades atribuídas à Educação Física

O grupo de professores atribuiu duas dificuldades à própria Educação Física: 1) em âmbito geral, era uma disciplina não segmentada e não uniforme (P10, P14); 2) em âmbito municipal, não havia nada segmentado, uniformizado ou em comum para a Educação Física, apenas sugestões de conteúdos e expectativas para cada série/ano (P1, P4, P8, P11, P14, P15, P16).

### Impacto dos resultados

Os traços do trabalho colaborativo, abordagem teórico-metodológica que embasa a proposta de formação, começaram a se evidenciar já no primeiro encontro do Grupo Focal quando, ao final dele, a pesquisadora e os grupos de professores da manhã e da tarde concluíram que precisavam de mais um horário para finalizar a “conversa”, pois não havia se esgotado, em um encontro, os temas propostos. Assim, os dois grupos de professores fizeram as suas reivindicações aos representantes da Secretaria Municipal de Educação e a pesquisadora conversaram pessoalmente com a pessoa que poderia autorizar mais um encontro, e usou como argumento os relatos obtidos naquele dia.

Os professores de Educação Física ingressaram na Rede por meio de concurso realizado no ano de 2010 e foram nomeados em caráter efetivo em 2011. De

acordo com os relatos, até a ocasião da pesquisa, eles não tiveram a oportunidade, via Secretaria, de se reunirem.

A partir das discussões iniciadas pela pesquisa e da identificação de inúmeras dificuldades, as quais expuseram, dentro outros aspectos, o apelo dos professores de Educação Física por um “momento deles” e, que foram de conhecimento dos representantes da Secretaria de Educação Municipal, foi autorizada a realização de quatro HECs específicos para os professores de Educação Física, um por mês, durante os meses de setembro a dezembro de 2012, tendo a pesquisadora sido convidada para coordená-los e também para auxiliar na elaboração dos temas a serem debatidos. Os encontros foram denominados de “HEC dos professores de Educação Física”.

Cabe aqui salientar que, no primeiro, segundo e terceiros HECs houve a presença de dois novos professores de Educação Física, um em cada período, uma vez que não atenderam aos critérios de inclusão para os encontros do Grupo Focal, mas poderiam e foram convidados para o “HEC dos professores de Educação Física”.

Manteve-se a mesma divisão dos professores em grupo da manhã e grupo da tarde.

No primeiro “HEC dos professores de Educação Física” ocorreu a *devolutiva das informações*, descrita na seção de desenvolvimento da pesquisa.

O segundo HEC teve como tema “*O desenvolvimento motor: fases e estágios*”, isso porque, as representantes da Secretaria de Educação Municipal relataram para a pesquisadora, no início da pesquisa, que as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) encontravam algumas dificuldades para trabalhar com os alunos do primeiro ano devido a questões de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio e noção espaço-tempo. Além disso, as professoras sugeriram que isso fosse relatado aos professores de Educação Física, os quais, segundo elas, poderiam auxiliar. Diante disso, foi solicitado que, em um dos HECs, fosse debatida tal temática.

Um dos professores de Educação Física do período da tarde atuava no Ensino Superior justamente na área de desenvolvimento motor. Por esse motivo, ele foi convidado para fazer uma apresentação teórica sobre o tema, para os grupos de professores da manhã e da tarde. Além da abordagem teórica, o professor exemplificou a aplicabilidade do tema por meio de um projeto que ele desenvolvia, com os alunos do primeiro ano, na EMEF em que ministrava aulas.

Buscando o vínculo com a temática da inclusão de alunos com deficiência, foram apresentados aos professores, porém não estudados, o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa para Paralisia Cerebral (GMFCS) e o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) de crianças com paralisia cerebral.

Algumas ideias surgiram durante o primeiro HEC como, por exemplo, elaborar um *check list* padrão para todos os professores de Educação Física do município e avaliar as habilidades motoras dos alunos do primeiro ano.

Diante do interesse pelo tema e da discussão iniciada, houve uma continuidade no terceiro HEC, que contemplou um *estudo sobre as habilidades motoras fundamentais*, que compreendem as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Tanto no período da manhã, quanto no período da tarde, procedeu-se a seguinte dinâmica: divisão dos professores em três pequenos grupos, os quais ficaram responsáveis por demonstrar e relatar os estágios (inicial, elementar e maduro) de oito habilidades motoras, cada grupo. Ao todo foram apresentadas 24 habilidades motoras e os respectivos estágios de desenvolvimento.

No quarto e último HEC de 2012, para finalizar o ano de trabalho, foi proposto que cada um dos professores, em seu horário de encontro, socializasse projetos desenvolvidos por eles, ou, iniciativas desenvolvidas com os seus alunos na EMEF que trabalhavam. Ficou a critério de cada um dos professores organizar uma apresentação em *Power Point*, ou fazer o relato verbal. De modo geral, os professores apresentaram ou relataram atividades que realizaram sobre lateralidade; o inter-classes de futebol e queimada; a semana da criança; as atividades vinculadas ao folclore; as olimpíadas de atletismo; os jogos cooperativos, o Dia do Desafio; as danças folclóricas e, a discussão sobre esportes pré-desportivos *versus* modalidade específica, o que os alunos gostam *versus* o que é necessário e o profissionalismo nas aulas de Educação Física.

Sobre a realização dos quatro encontros, o professor P10 relatou durante a devolutiva das informações, que “aconteceram algumas conquistas da força da classe, algumas coisas que não estavam na Lei e não eram obrigação, por exemplo, a autorização dos quatro HECs, uma conquista mediada pela pesquisa e deles por poderem participar”. Enfatizou, ainda, que “mesmo de forma lenta, eles começaram a ser ouvidos” (P10).

## CONCLUSÕES

A primeira etapa da formação continuada proposta aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Marília, por meio dos resultados obtidos, indicou caminhos sobre como prover, teórica e praticamente, ao grupo de professores, formas de atuação diante da inclusão educacional de alunos com deficiência, ou seja, foi possível sugerir ações e conteúdos, a partir dessas dificuldades, que puderam promover a formação do professor de Educação Física.

Por um lado, identificou-se a necessidade dos professores de Educação Física em ter acesso aos recursos, estratégias, serviços e procedimentos da Tecnologia Assistiva, bem como, receber apoio sobre como estruturar as aulas para as turmas que possuem alunos com e sem deficiência e fazer uso de estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados, a partir das características do aluno. Por outro lado, a importância de se discutir com o grupo de professores e, também, com os representantes da Secretaria Municipal de Educação, as possíveis formas de minimizar as dificuldades advindas do que foi denominado de administrativo-escolar, do diagnóstico e da família.

Ressalta-se, ainda, como impacto dos resultados, a conquista do Horário de Encontro Coletivo: HEC – Educação Física, algo construído junto ao grupo de professores. Isso representou uma ação política em prol dos professores e da discussão, e busca por respostas, sobre como ou quais os caminhos para a formação continuada de professores. O HEC foi um momento de encontro entre os profissionais para discussão e reflexão, individual e coletiva, das práticas ocorridas nas aulas de Educação Física para alunos com e sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. G. *Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ARAÚJO JÚNIOR, D.A. Educação Física na Escola Inclusiva: estudo de caso de uma escola regular em Salvador. *Corpo, movimento e saúde*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 13-34, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. *Corpo, movimento e saúde*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

CHICON, J. F. *Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos*. 2005. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F.; NASCIMENTO, S. F. Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão. In: CONBRACE, 17., 2011, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <[http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/view/3777/1773](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3777/1773)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

CRUZ, G. C. *Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: Eduel, 2008.

DANELON, M. C. T. M.; GOMES, M.; FALCÃO, C. A. Caracterização do grupo de alunos com deficiência atendidos nas redes públicas de ensino de dois municípios próximos a IES. *Revista Episteme Transversalis*, Volta Redonda, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2011.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 118, 2010.

FIORINI, M. L. S. *Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Abpee, 2012. p. 8844-8858.

GATTI, A. B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Líber, 2005.

HANSEL, A. F.; BOLSANELLO, M. A. O envolvimento parental nos programas de estimulação precoce. In: FUJISAWA, D. S. et al. *Família e Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

JESUS, D. M. 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. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. O que impulsiona pensar a pesquisa-ação crítico-colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p.139-159.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAMASTER, K. et al. Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 15, p. 64-81, 1998.

LIMA, E. A. *As dificuldades enfrentadas pelos professores de uma escola pública do Distrito Federal diante da proposta de inclusão escolar*. 2011. 53f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Faculdade UAB/UNB, Águas Lindas, 2011.

MANZINI, E. J. Formação de professores e Tecnologia Assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. v. 2.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas a educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G., TOYODA, C. Y. Projeto s.o.s inclusão: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Org.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 87-118.

MORAES, F. C. C. *Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores*. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

MORGAN, D. L. *Focus Groups as qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997. (Qualitative Research Methods Series, v. 16).

MORLEY, D. et al. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, v. 11, n. 1, 2005.

MUNSTER, M. A. V.; AVERSAN, T. Estratégias de sensibilização para a inclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). *Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva*. Vitória: EDUFES, 2011.

OLIVEIRA, M. F. L. *Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em psicologia da educação*. 2009.



155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. Marília: ABPEE, 2008.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SOUZA, F. A. Formação Continuada em Educação Física e Inclusão: o cotidiano da escolar. In: CONBRACE, 17., 2011, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 1-7. Disponível em: <[http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/view/3763/1781](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3763/1781)>. Acesso em: 01 fev. 2013.

STEFANE, C. A. *Professores de Educação Física: diversidade e prática pedagógica*. 2003. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 8

## AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS AULAS DOS CENTROS DE LÍNGUAS: UMA PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA

---

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Elizabeth Borges de Carvalho

Letícia Kondo

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

**Resumo:** A renovação do projeto intitulado “As Novas Tecnologias e conexões à Internet: contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”, conduzido no Programa Núcleo de Ensino Prograd/Unesp promoveu a continuidade da investigação acerca do uso das TICS no contexto das aulas do Centro de Línguas de uma escola pública em parceria ao projeto e do Centro de Línguas da universidade. Focalizando as metodologias utilizadas durante as aulas, com o intuito de criar uma ponte entre os Centros de Línguas, nesta fase, tornou-se possível um contato maior com o CEL “Carlos Alberto” e durante esse período pôde-se observar o uso e a função que as novas tecnologias possuíam nas aulas dos professores. Conseguimos, também, nos aprofundar em outra realidade de ensino vivenciada além de observar o grande envolvimento dos professores e alunos em projetos. A metodologia utilizada foi qualitativa de cunho etnográfico, abrangendo a coleta, análise e reflexões de dados e discussões a respeito dos resultados. Os resultados revelaram contribuições, tanto para os aprendizes quanto para os professores envolvidos no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e, desta forma, foi possível estabelecer ações conjuntas entre a universidade e a escola pública, buscando ações inclusivas.

**Palavras-chave:** Línguas estrangeiras; novas tecnologias, centro de línguas.

### INTRODUÇÃO

O projeto conduzido no Programa Núcleo de Ensino Prograd/Unesp intitulado “As Novas Tecnologias e conexões à Internet: contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” teve início em março de 2012 e finalização em dezembro de 2012, a sua renovação aconteceu em maio de 2013 e perdurou até o mês de dezembro do mesmo ano. Assim, podemos falar em duas etapas de projeto que possuíam como objetivo em comum investigar e refletir sobre o

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

uso das Novas Tecnologias para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nos dois Centros de Línguas da cidade de Assis, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) situado na Unesp/Assis e o Centro de Línguas (CEL) da rede pública “Carlos Alberto de Oliveira” que atende aos alunos de onze aos dezessete anos das escolas públicas.

Na primeira etapa do projeto que ocorreu durante o ano de 2012 a equipe de pesquisa formada pela coordenadora, estudantes bolsistas e professores e estagiários colaboradores deteve-se na maior parte do tempo da pesquisa no Centro de Língua da universidade. A coleta e análise de dados ocorreram em função das aulas dos professores do CLDP Unesp/Assis, deste modo, o contato com o CEL “Carlos Alberto” ocorreu apenas ao final do projeto, durante o mês de outubro, quando ocorreram oficinas, na escola, ministrada aos professores do CEL por pesquisadores do projeto.

A partir deste contato com o Centro de Línguas da rede pública, identificou-se a necessidade de renovação do projeto para que se viabilizasse a coleta de dados envolvendo novos participantes de pesquisa de modo a ampliar a análise e o envolvimento com os professores e as práticas pedagógicas envolvendo o uso das tecnologias na escola pública.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo apresentar esta nova coleta e análise de dados e, com base nos dados obtidos durante os dois momentos do projeto, tecer reflexões sobre as práticas pedagógicas e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a partir do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas aulas.

## O ENSINAR E O APRENDER MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS

O cenário educacional tem transparecido diversos benefícios e desafios do advento tecnológico no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O rádio e a televisão foram importantes avanços no que diz respeito a tornar as aulas de Língua Estrangeira (LE) mais reais e dinâmicas, já que tais recursos possibilitaram o acesso ao áudio de falantes nativos produzindo textos nas diversas línguas-alvo, como também, permitiram a diversificação e facilitação das aulas por meio de gravação e exibições de vídeos.

Com o surgimento do computador e da Internet, as possibilidades de contato com falantes nativos e a diversidade de materiais disponíveis na rede aumenta-

ram ainda mais, fazendo com que o ensinar e o aprender línguas estrangeiras adquiram novas perspectivas.

Desta forma, as TICs ampliam as oportunidades de estudos e encurtam as barreiras entre os povos trazendo para as salas de aulas possibilidades variadas de interação com nativos ou aprendizes da língua alvo, maximizando as oportunidades de interação real e, conseqüentemente, as oportunidades de aquisição do idioma.

De acordo com Moran (2013, s.p.), a gestão das tecnologias pelas escolas passa por três etapas:

Na primeira, as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já se vinha fazendo, [...], para automatizar processos e diminuir custos. Na segunda etapa, a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional. Cria uma página na Internet ou Portal com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulga textos e endereços interessantes, desenvolve alguns projetos, há atividades no laboratório de informática, introduz aos poucos as tecnologias móveis, mas mantém intocada estrutura de aulas, disciplinas e horários. Na terceira, com o amadurecimento da sua implantação e o avanço da integração das tecnologias móveis, as escolas e as universidades repensam o seu projeto pedagógico, o seu plano estratégico e introduzem mudanças metodológicas e curriculares significativas como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas as presenciais.

Assim, as ações pedagógicas em línguas estrangeiras passam a ser enriquecidas com as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias como mostram os estudos que enfocam o uso das tecnologias e, em especial, dos computadores, CMC – Comunicação mediada pelo computador– ou CALL – Aprendizagem de línguas assistida por computador. (CELANI & COLLINS, 2005; CHAPELLE, 1998; GARCIA, 2003, 2011, 2013; LEFFA, 2006; PAIVA, 2012; SALABERRY, 1996, 2001; THORNE & BLACK, 2007; WARSCHAUER, 2004, 2005, 2012, WARSCHAUER & LIAW, 2010).

Portanto, não podemos ignorar o potencial que as TICs e as conexões à Internet têm a oferecer para aprendizes e educadores de línguas estrangeiras, mas sim, fomentar e promover situações de ensino e aprendizagem nas quais professores e alunos possam se beneficiar de tais recursos. Concordamos com Jordão (2009) quando afirma que “O uso das TICs pode contribuir com o professor para

criar espaços agradáveis e interessantes de aprendizagem, tornando suas aulas momentos adequados para o processo de gestão do conhecimento” (s.p.).

Apesar de reconhecer grande potencial nas novas tecnologias e aqui explorá-lo, no presente estudo, não podemos deixar de mencionar, também, questões desafiadoras como inclusão/exclusão digital (BUZATO, 2007; WARSCHAUER, 2012) e as barreiras ainda vivenciadas em nosso país em relação ao acesso tecnológico.

## OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS

Apesar dos grandes avanços ocorridos nos últimos anos em relação às novas tecnologias e o acesso à Internet no Brasil, a situação das escolas brasileiras ainda está muito longe de ser a ideal. No que diz respeito aos recursos tecnológicos, há muito ainda a se conquistar, Moran (2004, s.p.) afirma: “Pondera-se, porém, que infelizmente todos os avanços tecnológicos continuarão privilegiando uma parte da população brasileira. A maior parte das escolas continuará repetindo fórmulas pedagógicas ultrapassadas”.

Infelizmente o que o autor supracitado afirmou, em 2004, continua sendo uma verdade, já que os avanços tecnológicos não estão disponíveis e não funcionam em todas as escolas como deveriam funcionar, porém, são notáveis a disposição, preocupação e esforços por grande parte destas instituições e dos professores em conseguir fazer com que os recursos e o acesso à Internet alcancem a todos transformando, assim, o cenário educacional que exige cada vez mais adequações e ajustes para a aprendizagem significativa.

No entanto, há também outro impasse em relação à utilização das TICs na educação, relacionado à parte final da fala de Moran que retrata a dificuldade de algumas escolas e alguns professores a deixarem de lado os modelos tradicionais que estão acostumados e abrir-se para as mudanças e inovações, já que o que se tem observado é que a cultura escolar tem resistido às mudanças e, desta forma, os modelos de ensino focados no professor continuam predominando.

Peralta e Costa (2007) investigaram, em um contexto europeu, a perspectiva inovadora do uso das TICs no ensino básico, enfocando a competência e confiança para sondar a relação entre capacidade, conhecimento e atitude dos professores para tais práticas. A investigação conduzida pelos autores revelou (a) a inexistente integração das TICs nas atividades propostas; (b) a falta de compreensão

dos professores em relação às TICs e os princípios de aprendizagem subjacentes; c) a habilidade de uso do computador dos professores mas não em sala com os alunos; d) a não modificação significativa de atitudes, papéis e formas de ensinar/aprender dos professores que já utilizam os computadores.

Assim, para que os recursos tecnológicos possam ser usufruídos no sentido de trazer benefícios para a educação e tornar a aprendizagem mais significativa, professores e escolas precisam estar preparadas para tais mudanças no cenário educacional e adequarem-se aos novos meios de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. É necessária abertura para testar e se familiarizar com tais novos meios, além da consciência de que as ferramentas e as inovações podem agregar propósitos, auxiliar as aulas, o ensino, a aprendizagem e a construção conjunta do conhecimento.

O papel e a postura do professor perante a sala de aula também merece atenção pois quando o professor adéqua suas aulas às novas tecnologias ele se transforma em um

[...] estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria -o conhecimento com ética. (MORAN, 1995, s.p.)

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Quanto às atividades propostas e a metodologia de pesquisa, adotamos uma visão qualitativa de cunho etnográfico para realizar coleta de dados pertinentes à investigação a partir das aulas ministradas pelos professores do Centro de Línguas, a fim de observar o uso que fazem das TICs em suas aulas de línguas estrangeiras. Foram, simultaneamente, realizados encontros com os professores e coordenação do CEL para discussões e reflexões a respeito do uso das novas tecnologias na educação.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas gravações das conversas nos encontros quinzenais, observação de aulas, notas de campo, questionários e relatos escritos.

## O Centro de Línguas da escola parceira

A partir da possibilidade de extensão da pesquisa, o seu desenvolvimento ocorreu no Centro de Línguas “Carlos Alberto de Oliveira”. O CEL é um projeto da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo e que funciona juntamente com a EE “Professor Carlos Alberto de Oliveira”. Oferece aulas gratuitas de línguas estrangeiras, como espanhol, alemão, francês, inglês, italiano e japonês e atende aos alunos de escolas públicas estaduais na faixa etária que vai de onze a dezessete anos de idade.

Para as aulas de inglês, japonês e alemão há uma unificação do material didático entre os Centros de Línguas do Estado de São Paulo, que recebem uma apostila da Secretaria da Educação para utilização em aula. Para as demais línguas, o material é selecionado e adaptado pelos professores.

Em relação aos seus objetivos, destacamos os principais:

- Oferecer o acesso gratuito e democrático às línguas, às culturas, à comunicação pluricultural, por meio da oferta de cursos semestrais a alunos da Rede Pública de Ensino;
- Propiciar aos estudantes oportunidades extras de desenvolvimento de expressão em língua estrangeira, com enriquecimento curricular e acesso a outras culturas;
- Ampliar as habilidades para a inserção no mercado de trabalho e ferramentas que o auxiliarão por toda a vida;
- Possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construção de significados da língua objeto de estudo, se constitua em um ser discursivo no uso da língua estrangeira;
- Possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento da língua por meio das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) a fim de auxiliá-lo no processo de aprendizagem e aquisição da LE;
- Propiciar aos alunos, através do uso da internet, um processo de descoberta constante voltado aos seus interesses, com possibilidades de ampliar a visão que têm do mundo, auxiliando-os para a construção de conhecimentos e habilidades.

A partir dos objetivos expostos, pudemos perceber que há uma preocupação da Secretaria Estadual da Educação e da Coordenação do projeto em relação ao

uso das novas tecnologias de informação e comunicação para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e encontramos um espaço profícuo para a condução de nossa investigação.

Tal preocupação tornou-se ainda mais evidente quando, após um ano de parceria de projeto, o CEL “Carlos Alberto” conseguiu adquirir um notebook e o acesso à Internet para uma de suas salas de aula que já disponibilizava de um projetor multimídia com verbas financiadas pela Secretaria da Educação. Assim, ao voltarmos para a realização de novas atividades e para a nova etapa de pesquisa no ano de 2013, pudemos presenciar os grandes avanços obtidos pelo Centro de Línguas.

### Aulas no Centro de Línguas

As alunas bolsistas acompanharam as aulas em que os professores do CEL “Carlos Alberto” utilizariam as TICs com seus alunos. Estas aulas eram agendadas pelos professores, na escola, mediante cronograma disponibilizado para o uso da sala com acesso à Internet, projetor multimídia, televisão, notebook e rádio.

No total, foram registradas seis aulas, de espanhol, italiano e francês.

### Reuniões no Centro de Línguas “Carlos Alberto”

Quinzenalmente, no período de agosto a novembro/2013, durante o horário de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Conjunto) dos professores do CEL “Carlos Alberto”, a Equipe de pesquisa ficou responsável por realizar encontros com os professores a fim de promover e instigar discussões a respeito do uso das novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de línguas. As reuniões foram gravadas e o material, transcrito, constitui-se corpus para esta pesquisa.

Compareciam, além da Coordenadora do CEL e a Equipe desta pesquisa, aproximadamente dez professores de todas as línguas ministradas (inglês, francês, alemão, japonês, italiano e espanhol).

Assim, as reuniões realizadas constituíram-se um espaço para discussões, reflexões, trocas de experiências e ideias entre os professores do “Carlos Alberto” e os envolvidos na pesquisa como um todo.

### ANÁLISE DE DADOS

As aulas ministradas, com o apoio das TICs, segundo os professores, tinham como objetivo aproximar o aluno da língua estrangeira ensinada. Assim, esse se



tornava um momento descontraído no qual eram exibidos vídeos do *YouTube*, exploradas imagens disponíveis na rede (*www*) do(s) país(es) onde a língua é falada, realizados passeios virtuais por museus desses países e apresentados *websites* nos quais os alunos, em suas casas, poderiam acessar, posteriormente, para estudar a gramática das línguas estudadas.

Em algumas das aulas observadas, os recursos tecnológicos foram utilizados pelos alunos para a apresentação oral de trabalhos, cujo foco estava voltado nos países e culturas da língua-alvo. Como é o caso das aulas de língua italiana, nas quais os recursos tecnológicos foram utilizados pelos alunos para a exibição e apresentação oral de trabalhos, cujo foco estava voltado nos países e culturas da língua-alvo. Assim, os trabalhos foram apresentados ou em documento de *Word*, ou em apresentação de *PowerPoint*, ambos projetados para o restante da sala e professores por meio do projetor multimídia. Durante as apresentações, os devidos professores faziam anotações e, ao final de cada fala dos alunos, abria-se um espaço para comentários e perguntas. Foi neste momento que os professores tomavam a frente e utilizavam os recursos tecnológicos e o acesso à Internet para explorar ainda mais o assunto abordado no trabalho e exibir vídeos que ilustrassem melhor o que havia sido dito.

Nas aulas de espanhol que foram acompanhadas pelas alunas bolsistas, a professora utilizou os vídeos do *Youtube* para a atividade pedagógica com o intuito de ampliar e reforçar o vocabulário dos alunos.<sup>1</sup>

Nas aulas de francês, destacamos a visita virtual realizada em museus, permitindo que os alunos acessem a língua e a cultura do país.

Os professores de espanhol e francês acessaram, em aula, *websites* para reforço gramatical das línguas estudadas, recomendando-os, também, para acesso independente e futuro pelos alunos.

Desta forma, a Internet e o computador funcionaram como auxiliares de aprendizagem que conseguiam trazer para mais próximo dos alunos o assunto em questão, complementando-o e, assim, fazer com que a aula, a língua se tornassem mais reais e significativas.

1 Vídeos acessados: <<https://www.youtube.com/watch?v=tl48hPtMeEU>; <https://www.youtube.com/watch?v=Xyp7xt-ygy0>>.

Comentados aspectos referentes à observação das aulas, passamos, agora, a analisar os dados obtidos a partir dos questionários, relatos escritos e gravações de áudio transcritas das reuniões de ATPC.

Foram aplicados dois questionários semiabertos no momento das reuniões quinzenais, já mencionadas. Os questionários foram respondidos por dez professores participantes das reuniões e envolviam perguntas sobre o uso e frequência com que os professores utilizam as TICs em suas aulas de LE, os recursos mais utilizados, as atividades propostas aos alunos com os referidos recursos, seus desempenhos no uso e manejo dos recursos tecnológicos, a opinião dos alunos em relação à utilização destes recursos nas aulas, e pontos positivos e negativos da utilização das TICs em sala de aula de acordo com as experiências dos professores no CEL.

Em relação à frequência de utilização de suporte tecnológico nas aulas de línguas estrangeiras ministradas no CEL “Carlos Alberto”, destaca-se o uso semanal ou quinzenal.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula, os dados mostram o uso do computador, do projetor multimídia como mais recorrentes, seguido pelo uso do gravador, televisão e DVD.

A habilidade dos professores no uso e manejo das tecnologias é, em sua maioria, autoavaliada como “muito boa”. Alguns professores optaram por um desempenho regular, o que confirmamos nos Excertos 1 e 2.

Os Excertos 1 e 2 abordam a visão de dois professores em relação ao seu desempenho.

Acredito que sempre podemos buscar o aperfeiçoamento profissional e penso que em relação ao uso e manejo dos recursos tecnológicos preciso me esforçar um pouco mais. (Excerto 1 – Questionário. Professor 1 – Espanhol)

Procuro aprender antes de utilizar. (Excerto 2 – Questionário. Professor 1 – Italiano)

Notamos, pelos relatos escritos dos dois professores, que existe uma preocupação em relação ao manejo dos equipamentos/aplicativos a serem utilizados em suas aulas.

Os Excertos de 3 a 5 retratam os comentários dos professores sobre a reação dos alunos perante as aulas com o uso das tecnologias e os principais pontos positivos e negativos que elas possuem no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Há um resultado bastante positivo quanto ao envolvimento dos alunos. Eles (na maioria) se colocam a disposição para participar e utilizar os recursos tecnológicos. Eles também trazem materiais que contribuem para um melhor ensino/aprendizagem. (Excerto 3 – Questionário. Professor 1 – Alemão)

O ponto positivo é a mobilidades que os recursos tecnológicos nos oferecem. Eles permitem variar a aula, assim, um assunto mais cansativo torna-se mais interessante quando está em uma música/filme, em um texto interessante retirado da internet, ou mesmo, quando há uma interação em língua estrangeira através de uma rede social. (Excerto 4 – Questionário. Professor 1 – Francês)

O uso das tecnologias diversifica a aprendizagem de um idioma, como também, pode ser bastante atrativo. Por outro lado, os pontos negativos são quando o aluno não vê no recurso tecnológico um auxiliar na aprendizagem, mas apenas um fator de entretenimento ou confundir o momento da aula/aprendizagem com uma mera brincadeira. (Excerto 5 – Questionário. Professor 2 – Espanhol)

Nas três falas apresentadas, os professores destacam os benefícios que as tecnologias podem trazer para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, já que tais recursos conseguem promover a diversidade, interatividade e dinamicidade para as aulas e, assim, os alunos sentem-se mais envolvidos com o conteúdo e mais propensos a aprender.

Os recursos, permeados pela inovação, extrapolam os moldes tradicionais de aula, em que o foco está no professor, na lousa e no livro; e alcança-se a aprendizagem colaborativa, na qual professores e alunos estão no mesmo patamar e se envolvem com o processo de aprendizagem (ver Excerto 3 – “Eles também trazem materiais que contribuem para um melhor ensino/aprendizagem”).

No entanto, há, também, impasses como observamos no Excerto 5, o qual relata uma das dificuldades enfrentadas pelos professores ao utilizarem as tecnologias em sala de aula. Quando os alunos perdem ou não alcançam a visão do uso das TICs como um momento complementar e inovador de aprendizagem, compreendendo o momento como diversão, perdendo o foco da aprendizagem.

É necessário, portanto, que se desencadeie um processo de modificação de tais pensamentos, também, nas mentes dos alunos. Eles necessitam ser conscientizados da importância das atividades que envolvem recursos e aplicativos tecnológicos nas aulas de línguas estrangeiras para acesso às culturas, às línguas, seus falantes nativos. A compreensão das tecnologias como um encurtamento de

barreiras entre os povos a fim de suprir as deficiências de contato com falantes nativos, devido à localização geográfica do Brasil e altos custos de viagens precisa ser devidamente explorada.

Enfocamos, agora, os dados provenientes das reuniões realizadas quinzenalmente junto à Coordenação e professores do CEL, momento este destinado à reflexão acerca do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias.

Nas reuniões, selecionamos alguns trechos de uma autora renomada na área e na temática para reflexão e discussão:

A história da tecnologia no ensino de línguas não poderia ser linear em um país como o nosso onde as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel, o livro, e até a eletricidade esteja ao alcance de todos. [...] O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização. Nunca houve tanto apoio governamental para a socialização de uma tecnologia como está acontecendo agora com o computador. (PAIVA, s.d.)

Eu não acho que nós competimos com os robôs no Brasil, mas, certamente, seremos convidados a produzir mais material digital. Isso parece ser a direção que o nosso governo irá adotar. Pelo menos, o Ministro da Educação, Aluzio Mercadante, reconhece que “o compromisso social da escola é do século 18. Os professores são do século 20 e os alunos do século 21”. (PAIVA, 2012, s.p.)

Nossa intenção era muito mais ouvir e fomentar as discussões entre os professores de modo que pudessem refletir sobre sua prática pedagógica em sala de aula de língua estrangeira. Dessa forma, retratamos, nos Excertos de 6 a 8, a fala dos professores nas reuniões.

Não dá pra falar que a tecnologia substitui tudo, mas também não dá pra ficar afastado disso, faz parte do nosso mundo hoje e o professor age como um mediador mesmo, porque a autonomia é quase utópica nesse momento, o aluno não vai buscar grandes coisas, ou aprender mesmo na casa dele, ele precisa sempre do professor orientando e instigando aquele aluno a buscar o conhecimento. (Excerto 6 – Relato Oral. Professor 1 – Francês)

Podemos notar, na fala do professor 1 de francês, que há uma consciência do papel do professor no contexto de ensino/aprendizagem. Segundo ele, o profes-

sor exerce sua função de mediar, orientar e instigar o aluno, ainda que em um contexto com as tecnologias. Garcia (2010, p. 40) sugere que “As tecnologias não vêm para eliminar pessoas e acrescentar máquinas mas, em cenário educacional, impõem adequações dos papéis de educadores/ aprendizes em prol de oportunidades de ensino e aprendizagem mais significativas e enriquecedoras”.

Entendemos que a reflexão sobre os papéis de professores deva ser fomentada no cenário educacional de modo que as ações em línguas estrangeiras sejam significativas (a alunos e professores) e não apenas se pautem na repetição de modelos.

O Excerto 7 discorre sobre dificuldades entre o professor, o aluno e os pais dos alunos no contexto das tecnologias. Para o professor, falta conhecimento para os alunos em relação ao uso das tecnologias, vistas como entretenimento apenas, além da forte relação, envolvendo pais e alunos, com a cultura do papel.

A gente fala que essa geração é nativa digital, mas muitas vezes, eles não sabem nem formatar um texto no Word. Eu pedi um trabalho pra eles... pra montarem o perfil, com uma foto... e eles me entregaram a mão com uma foto três por quatro. Então... assim, o aluno ainda está muito preso ao papel. O aluno não sabe usar o Power Point ou o Google como uma ferramenta que vai acrescentar conhecimento pra ele. As tecnologias são vistas como entretenimento ainda, não são muito associadas à aprendizagem. [...] Às vezes a gente encontra alunos do século 20, professores do século 21, e pais do século 18. [...] A gente tem alunos que se não tiver nada registrado no caderno, não foi aula, aí chega em casa e o pai pergunta: “O que você fez hoje?” e ele responde: “Eu fiquei brincando na Internet”. (Excerto 7 – Relato Oral. Professor 3 – Espanhol)

Abordamos, nesse momento, os projetos realizados no CEL. A partir da renovação da pesquisa, tornou-se possível um contato maior com o Centro de Línguas da escola pública e com outra realidade de ensino vivenciada no CEL: o envolvimento de professores e alunos em projetos.

Todos os anos os professores são estimulados a criarem projetos com o intuito de fomentar o aprendizado dos alunos e promover a vivência da língua para os mesmos. Para a realização destes, os professores recebem incentivos financeiros da Secretaria Estadual da Educação e, também, verbas para a compra de materiais necessários.

Ao serem aprovados os projetos, os professores iniciam a etapa de criação e ensaios, se necessário, para que ao final do ano os projetos sejam apresentados

ou expostos em uma noite cultural aberta à comunidade. Destacamos o grande envolvimento dos alunos e de toda a Direção do CEL além do grande comprometimento por parte dos professores. A utilização de grupos na rede social *Facebook* foram ativos para o compartilhamento de arquivos e comunicação na língua estrangeira, considerando os projetos propostos pelos professores.

Os projetos realizados no ano letivo de 2013 foram: (1) história em quadinhos, em que os próprios alunos criavam gibis com suas histórias e eram os personagens principais; (2) livros de receitas, com a compilação, na língua estrangeira, das receitas favoritas dos alunos; (3) álbum/diário em *scrapbooking*; (4) apresentação de teatros, danças e desfile de moda (este último voltado para a aprendizagem de vocabulário em francês); (5) apresentação de cantata nas diversas línguas por um coral composto por alunos de todas as línguas estrangeiras oferecidas pelo CEL; (6) exibição de um programa de televisão francês criado pelos alunos enfocando a francofonia.

Os projetos são publicamente apresentados à comunidade na Noite Cultural de encerramento do ano letivo, juntamente com apresentações teatrais e musicais que os professores desenvolvem com seus alunos.

O excerto seguinte retrata a avaliação do professor do projeto em francês desenvolvido, apresentando como resultado um livro com as pesquisas feitas pelos alunos sobre cinco países francófonos, além do programa de televisão gravado em vídeo.

Os alunos foram divididos em grupos e escolheram um país francófono para iniciarem a pesquisa sobre alguns pontos, previamente definidos, como: cultura, principais pontos turísticos, sistema educacional, culinária, economia e realizaram a tradução desses pontos pesquisados. Ao mesmo tempo, outros alunos se reuniram para definir como seria o programa que teria como base as pesquisas realizadas pelos colegas. [...] Destaco como pontos positivos do projeto: avanço importante na compreensão oral e escrita e produção escrita e oral; desinibição; motivação para aprenderem a língua; entrosamento dos alunos de sala multisseriada; aprendizagem de aspectos gramaticais de forma mais prazerosa aprendizagem de aspectos culturais importantes pertencentes aos povos falantes da língua francesa. (Excerto 8 – Relato Escrito. Professor 1 – Francês)

No Excerto 9, o professor retrata a intenção e os procedimentos para a confecção do álbum/diário em *scrapbooking*, projeto desenvolvido em três línguas.

O álbum/diário com a técnica do scrapbook foi realizado por alunos de espanhol, alemão e francês. Os alunos foram levados à sala de mídias para assistirem como fazer o scrapbooking em vídeos no youtube e na língua em aprendizagem. Após conhecerem a técnica, o professor apresentava o tema, o vocabulário e as expressões necessárias para construir um texto. Este texto era colocado em uma folha e decorado com a técnica do scrapbooking. Após a produção de oito temas e páginas decoradas pudemos transformá-lo em um livro que cada aluno guardará como lembrança da idade e do tempo que frequentou o CEL de Assis. Os temas eram relevantes para a aprendizagem como: significado do nome, características físicas e psicológicas, família, cidade, amigos, gostos, tema livre, etc. (Excerto 9 – Relato Escrito. Professor 2 – Espanhol)

**Nos Excertos 10 e 11, o professor aborda a produção do livro de receitas e do gibi.**

Com o objetivo de trabalhar o imperativo, montamos um livro de receitas. Primeiro, escolhemos as receitas, fizemos a tradução para o espanhol. Os alunos fizeram as receitas em casa, tiraram as fotos para compor o livro. Unidas as receitas com as fotos. Utilizamos as técnicas do scrapbooking para decorar a capa do livro de receitas. (Excerto 10 – Relato Escrito. Professor 2 – Espanhol)

Foi confeccionado um gibi com histórias escritas pelos próprios alunos. As ilustrações também foram feitas por eles, mesclando desenhos feitos à mão e fotografias dos rostos deles, assim os alunos foram autores e personagens de suas histórias. O texto em L.E foi escrito exclusivamente pelos alunos e coube ao professor fazer apenas as correções necessárias. (Excerto 11 – Relato Escrito. Professor 2 – Espanhol)

**Compilamos, a seguir, algumas imagens que retratam os referidos projetos.**

Projetos desenvolvidos no Centro de Línguas.



Capa

Créditos

Apresentação

Sumário



## CONCLUSÃO

Tendo em vista as ações realizadas no Centro de Línguas “Carlos Alberto de Oliveira” durante os dois anos de pesquisa, torna-se possível afirmar que os professores e a coordenação do referido CEL buscam caminhos profícuos para o ensino de línguas estrangeiras e esbanjam comprometimento para com a qualidade da educação dos alunos.

Tanto os projetos desenvolvidos pelos professores e alunos do CEL, quanto a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas como complemento e suporte para as práticas pedagógicas, mostram o envolvimento da equipe de educadores em tornar a aprendizagem mais real, significativa e colaborativa.

Embora no início de nossa investigação e contato com o CEL “Carlos Alberto” tenhamos encontrado alguns obstáculos, como a falta de acesso à Internet, a falta de equipamentos (computadores, notebooks, etc.) e, também, o bloqueio/receio de alguns professores que possuíam pouco conhecimento a respeito do potencial uso das TICs nas aulas; a nossa atuação apresentou bons resultados tanto para o Centro de Línguas da escola pública, quanto para o Centro de Línguas da faculdade e, assim, conseguimos alcançar o nosso objetivo e estabelecer uma ponte e troca de conhecimentos/experiências entre os referidos Centros de Línguas.

Para os professores de ambos os CELs, a percepção das TICs como sinônimo de inovação se faz presente, assim como a necessidade de capacitação para melhor incorporar a tecnologia no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Matias (2013, p. 152), “[...] o letramento digital é uma necessidade já na formação de futuros professores, sendo que na própria graduação deveríamos ter disciplinas formadoras neste campo”.

Concordamos que:

[...] é preciso por em prática novas experiências, dado que estamos vivendo uma etapa fascinante em que precisamos reorganizar tudo o que conhecíamos em novos moldes, formatos, propostas, desafios. Os educadores que compreenderem isso colherão mais rapidamente os resultados em valorização e realização profissional, emocional e econômica. (MORAN, 2013, s.p.)

Assim, devemos estar cada vez mais abertos às inovações e desafios advindos das tecnologias, pois elas são capazes também de proporcionar aos alunos contextos ativos de aprendizagem, além de oferecer-lhes a possibilidade de refle-

tir criticamente. Participamos, enquanto educadores, do desenvolvimento não só um de falante de LE, mas também um cidadão autônomo, capaz de criar estratégias para seu aprendizado e desfrutar da co-construção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BUZATO, M. E. K. *Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2007.

CELANI, M. A. & COLLINS, H. Critical Thinking in Reflective Sessions and in Online Interactions. *AILA Review*, 18, 2005, p. 41-57.

CHAPELLE, C. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2(1), 1998, p. 22-34. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

GARCIA, D. N. M. *O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Assis, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *O que os pares de Teletandem (não) negociam*. São Paulo: Unesp, 2013. Disponível em: <<http://www.editoraunesp.com.br/catalogo/9788539304165,que-os-pares-deteletandem--nao--negociam-o>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JORDÃO, T. *Os desafios do professor diante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)*. 2009. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/os-desafios-do-professor-diante-das-tecnologias-de-informac/>>. Acesso em: 20 jun., 2014.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

MATIAS, R. B. A vídeo-aula no ensino de línguas. A formação tecnológica dos professores de línguas. In: \_\_\_\_\_. *Ensino aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 152.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo*. 1995, s.p. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/index.html>>. Acesso em: 18 dez., 2012.

MORAN, J. M. *Perspectivas (virtuais) para a educação*. 2004, s.p. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Integrar as Tecnologias de Forma Inovadora*. 2013, s.p. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/utilizar.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/utilizar.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PAIVA, V. L. M. O. *English language teaching and learning in the age of technology*. 2012, s.p. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>>. Acesso em: 14 out., 2014.

\_\_\_\_\_. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PERALTA, H. & COSTA, F. A. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Revista de Ciências da Educação*, n. 3, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/\(2007\)PERALTA,H%26COSTA,F\(Compet%C3%AanciaConfian%C3%A7aProfessores\)RevistaS%C3%8DSIFO3.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/(2007)PERALTA,H%26COSTA,F(Compet%C3%AanciaConfian%C3%A7aProfessores)RevistaS%C3%8DSIFO3.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2014.

SALABERRY, M. R. The theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication. *CALICO Journal*, 14(1), 1996, p. 5-34.

\_\_\_\_\_. The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. *The Modern Language Journal*, v. 85, n.1, 2001, p. 39-56.

THORNE, S. L. & BLACK, R. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 2007, p. 133-160.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: FOTOS, S. & BROWN, C. (Eds.). *New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004. p. 15-25.

\_\_\_\_\_. Sociocultural perspectives on CALL. In: EGBERT, J. & PETRIE, G. M. (Eds.). *CALL research perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2005. p. 41-51.

\_\_\_\_\_. The digital divide and social inclusion. *Americas Quarterly*, 2012, p. 130-135. Disponível em: <[http://www.gse.uci.edu/Department%20of%20Education/Department%20of%20Education\\_oldweb2007-2014/gse\\_web\\_site\\_prod/person/warschauer\\_m/docs/AQ.pdf#aq](http://www.gse.uci.edu/Department%20of%20Education/Department%20of%20Education_oldweb2007-2014/gse_web_site_prod/person/warschauer_m/docs/AQ.pdf#aq)>. Acesso em: 19 maio 2014.

WARSCHAUER, M. & LIAW, M. L. Emerging technologies in adult literacy and language education. *National Institute for Literacy*. Washington, DC, 2010. Disponível em: <[http://lincs.ed.gov/publications/pdf/technology\\_paper\\_2010.pdf](http://lincs.ed.gov/publications/pdf/technology_paper_2010.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2014.

# 9

## ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO REGULAR INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ASSIS

---

**Jorge Luís Ferreira Abrão**

**Aline Cristiane Manzato**

**Cleyton Nascimento**

**Larissa Pereira Gonçalves**

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

**Rosimeire dos Santos**

Departamento de Educação Especial do Município de Assis

**Resumo:** Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, tem-se buscado estratégias para inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Considerando a necessidade de aprimorar a possibilidade de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista e diante da peculiaridade do transtorno e impasses em trabalhar com essas crianças, foi desenvolvido na Unesp de Assis um projeto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Assis, “Estratégias para inclusão de crianças autistas na Educação Regular Infantil no município de Assis”, com ênfase na difusão do conhecimento sobre o autismo para os professores da Educação Infantil, no ensino regular municipal, através de encontros de formação continuada para estes. Os resultados obtidos indicam a necessidade da preparação do corpo docente para que a inclusão ocorra, tendo em vista a escassez de informações sobre o tema entre eles.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, criança; autismo.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo surge com o objetivo de apresentar o desenvolvimento do projeto “Estratégias para inclusão de crianças autistas na Educação Regular Infantil no município de Assis” bem como explicitar os resultados obtidos durante esta intervenção. Para tal, apresentaremos os fundamentos teóricos circunscritos no conceito de autismo e na fundamentação da inclusão escolar. Na sequência, relatamos os resultados obtidos a partir da realização do projeto junto às escolas com ênfase na difusão do conhecimento sobre o autismo para os professores da Educação Municipal Infantil e, finalmente, apresentamos conclusões sobre o tema da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Rede Regular de Ensino Infantil no município de Assis.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## AUTISMO

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, propôs uma nova síndrome na psiquiatria infantil: denominada inicialmente de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” e depois de “Autismo”. A origem desse novo quadro decorreu da observação clínica de 11 crianças que não eram enquadradas em nenhuma das classificações psiquiátricas existentes: elas possuíam uma boa capacidade de memorização, porém apresentavam dificuldades em estabelecer contatos com o meio e inabilidade para o uso da linguagem como modo de comunicação, sendo esta caracterizada pela repetição de informações decoradas (KANNER, 1943).

No ano seguinte, Hans Asperger, médico de Viena, concluiu um estudo em que identificou crianças com características parecidas com aquelas encontradas no estudo de Kanner: possuíam prejuízo na interação social como questão central – por vezes compensado por um melhor nível de inteligência – além do uso repetitivo da fala, dificuldades motoras e predomínio de incidência no sexo masculino (TAMANHA; PERISSINOTO & CHIARI, 2008).

Na época os estudos indicavam que características autistas apareceriam a partir do segundo ano de vida e seriam duradouras. As expressões faciais e gestuais seriam pobres e a movimentação das crianças mais inquietas seria sem objetivo e estereotipada, podendo existir movimentos rítmicos repetitivos. A linguagem seria artificial, podendo haver criação de palavras ou o uso de outras incomuns. Além disso, “outro ponto positivo seria a capacidade de enxergar eventos a partir de um ponto de vista original, com campos de interesses diferentes das outras crianças de sua idade (especialmente ligado às ciências naturais), o que desvelaria sua ‘surpreendente maturidade’” (BRASIL, 2013, p. 24). O refúgio na abstração e a capacidade criativa seriam diretamente proporcionais ao seu afastamento do ambiente. E o aprendizado cotidiano dependeria de regras e leis claras e/ou objetivas, uma vez que deveriam funcionar de maneira concreta. As emoções encontrar-se-iam em desarmonia. Tal desarmonia entre afeto e inteligência explicaria a hipo ou hipersensibilidade no campo dos instintos sexuais e do apetite, e também as típicas reações ao toque e a sons (BRASIL, 2013).

Diferentemente dos casos de Kanner, em que os sujeitos evidenciavam ter boas relações com os objetos, as crianças de Asperger tinham relações atípicas tanto com as pessoas quanto com os objetos, ignorando certos elementos do

ambiente ou se fixando exageradamente a outros. O olhar não se deteria por muito tempo nas coisas nem em pessoas. Não obstante, algumas crianças se dedicavam a coleções exóticas ou inúteis ou à ordenação de objetos (BRASIL, 2013).

Algumas outras especulações acerca do autismo foram surgindo e

[...] nelas, a noção de autismo parece estar fortemente associada às ideias de déficit, deficiência e impossibilidade, quer na perspectiva das crianças, metaforicamente chamadas por diferentes autores de “Fortalezas vazias”, “Tomadas desligadas”, “Conchas” e “Carapaças”, cujo mundo psíquico é apresentado como desvitalizado e despojado, quer na perspectiva dos pais, em geral considerados incapazes de investir em seus filhos e descritos por metáforas não menos contundentes, como a das “mães geladeiras” de Kanner. (CAVALCANTI & ROCHA, 2007, p. 26)

Deste modo, por muito tempo acreditou-se que a qualidade dos cuidados maternos ou características psicológicas dos pais estavam associadas à origem do quadro de seus filhos. A partir de 1960, surgiram pesquisas com bases biológicas que contradiziam isso. Na mesma época, pessoas com autismo – e seus familiares – começaram a escrever biografias e dar depoimentos retratando suas experiências e recusando o título de psicose que era dado à síndrome e, enfim, o autismo passou a ser associado a um distúrbio do desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Assim sendo, desde 1980, o autismo deixou de pertencer à categoria de “Psicose Infantil” e passou a ser considerado “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” (TID) e “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD), classificados, respectivamente, pela CID 10 (Classificação Internacional das Doenças), da Organização Mundial de Saúde e pelo DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), da Associação Psiquiátrica Americana (1994). Além do Autismo, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo, a Síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação são descritos (BRASIL, 2013).

A CID-10 (1993, p. 247) classifica o autismo Infantil como

[...] um transtorno invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre em garotos três ou quatro vezes mais frequentemente que em meninas.

Na quinta versão do DSM (DSM-V), lançado em 2013, a denominação utilizada passou a ser “Transtornos do Espectro do Autismo” (TEA), localizados no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento”. Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA),

*Under the DSM-V criteria, individuals with ASD must show symptoms from early childhood, even IF those symptoms are not recognized until later. This criteria change encourages earlier diagnosis of ASD but also allows people whose symptoms may not be fully recognized until social demands exceed their capacity to receive the diagnosis. It is an important change from DSM-IV criteria, which was geared toward identifying school-aged children with autism-related disorders, but not as useful in diagnosing younger children.*

Segundo Fombonne (2009), a prevalência de autismo vem aumentando progressivamente e as estimativas mais atuais são de 2 casos para cada 1.000 pessoas. A prevalência da Síndrome de Asperger, por sua vez, é menor, sendo a incidência de 1 caso para cada 50.000 pessoas.

O tratamento de crianças portadoras desse quadro deve promover a busca de sua constante autonomia e envolver abordagens educacionais aliadas à psicoterapia ou terapias comportamentais. Segundo Martins, Preussler e Zavaschi (2002, p. 47), “os objetivos do tratamento de uma criança com autismo são reduzir os comportamentos mal-adaptativos e promover aprendizado, principalmente aquisição de linguagem e de outras habilidades sociais, que incluem autocuidados”.

Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de aquisição pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo com outras pessoas, sobretudo crianças, possa favorecer os contatos sociais e possibilitar não só o seu desenvolvimento, mas também de seus pares, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

## INCLUSÃO ESCOLAR

Compreender o processo de inclusão escolar demanda percorrer diferentes períodos da história da Educação Especial, das proposições excludentes, das teorias e práticas segregadoras, em que poucos podiam participar dos espaços

sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimentos, até o movimento pela inclusão.

A princípio, na década de 1950, a educação voltada a pessoas com deficiência inicia seus passos – no entanto, por um viés segregacionista – caracterizada pela constituição de “escolas especiais” e, posteriormente, “classes especiais” em escolas comuns, além da criação de dois subsistemas: da educação comum e da educação especial (SCHLÜNZEN; RINALDI & SANTOS, 2011).

Na década de 1970, evidenciaram-se propostas de assimilação de crianças com deficiência em salas comuns de escolas regulares, desde que fossem capazes de adaptarem-se ao esquema escolar; a esse processo denominou-se “integração”. Porém, em meados da década de 1980, é discutida a ideia de adaptação da escola à criança ou adolescente com deficiência, e não o contrário. Ou seja, a escola deve adaptar-se para incluir (SCHLÜNZEN; RINALDI & SANTOS, 2011).

Ainda na década de 1980, como parte do processo de redemocratização, foram efetuadas reformas educacionais nas escolas públicas de diversos estados, tendo por medida – dentre outras coisas – revisar práticas pedagógicas de inclusão. Além disso, a Constituição de 1988 apresentou um artigo (art. 208) relacionado especificamente à Educação especial com alguns pontos sobre o direito à inclusão, e demais artigos orientando a educação como direito de todos (VITTA & DAVID, s.d.).

No decorrer da década de 1990 e início da década de 2000, o discurso da inclusão escolar de pessoas com deficiência ganhou espaço mundialmente e também no Brasil (VITTA & DAVID, s.d.). Assim, as discussões sobre Educação Inclusiva começaram a ganhar o cenário mundial e um importante marco foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. A Conferência foi organizada pela Unesco (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization ou Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) e reuniu delegados de 150 países, bem como especialistas em educação e autoridades nacionais, além de contar com representantes de organismos inter-governamentais e não-governamentais (DIAS & LARA, 2008).

Em consequência da Conferência, foi proclamada a Declaração Mundial de Jomtien e publicada pela Unicef (United Nations Children’s Fund ou Fundo das Nações Unidas para a Infância), com propostas de diretrizes mundiais para melhorias na educação de modo a promover a dignidade e melhores condições de ensino e aprendizagem, além de garantir a educação como direito básico e fundamental para uma sociedade mais humana e justa.



Após a Conferência de Jomtien, foi realizada em 1994 a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, contando com 300 participantes, sendo estas representações de 92 governos e 25 organizações internacionais, constituindo a Declaração de Salamanca,

[...] a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994)

Após os avanços com as Declarações de Jomtien e de Salamanca, em 1996 é promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em substituição à Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus –, incorporando diretrizes propostas em Jomtien e Salamanca, além de diretrizes de outras conferências e debates internacionais como Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Convenção de Guatemala (2001), e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001).

Além disso, essas diretrizes e propostas serviram de base para a elaboração de dois documentos relativos à educação inclusiva, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Resolução nº 2 CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica), respectivamente, em 2001. O PNE estabeleceu metas a serem cumpridas até 2011 pelas políticas educacionais brasileiras e, por meio da Resolução, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica reafirmaram o compromisso brasileiro de Universalizar a Educação Básica, uma das pautas em Jomtien (VITTA & DAVID, s.d.).

Atualmente, a Educação Inclusiva é pautada pelas Resoluções nº 95 de 21/11/2000 e nº 02 de 11 de setembro de 2001 e pela Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Elas dispõem sobre acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular e ações que viabilizam essa nova realidade educacional (SILVA; GONÇALVES & ALVARENGA, 2012).

No entanto, ainda que existam diretrizes, resoluções e parâmetros a cerca da inclusão de pessoas com deficiência, a prática está, ainda, muito distante de todas as propostas que se apresentam sobre inclusão.

Em um levantamento bibliográfico realizado por Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012), são notáveis as dificuldades das escolas no Brasil a respeito da implementação das propostas de inclusão. Segundo os mesmos autores, a impressão que se tem da situação atual é a de que houve a inserção do aluno com deficiência, mas não a efetiva inclusão deste aluno no ensino regular.

Um estudo realizado em 2000, por Mazzoni, Torres e Andrade apresentava o despreparo dos professores e da escola para atender o aluno com deficiência. Quatorze anos depois, deparamo-nos com o mesmo entrave de incluir e não apenas inserir o aluno com deficiência. Os professores, muitas vezes, defrontam-se com a falta de formação adequada à demanda que se apresenta em sala de aula. Nessa mesma linha, como apresenta o levantamento de Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012), são poucas as medidas que promovam capacitações e formações para os professores que terão em suas salas regulares alunos inclusos. Esses mesmos professores, tampouco receberam em graduação o preparo adequado para trabalhar estratégias de inclusão.

Embora o MEC tenha promovido a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), criando a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) por intermédio do Decreto presidencial nº 7480/2011, a qual é hoje responsável pelo eixo da inclusão e posteriormente este decreto foi revogado pelo 7690/2012 que em linhas gerais estabelece que a Secadi em articulação com os Sistema de Ensino implementará políticas educacionais nas área de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, *educação especial*, do campo, indígena, quilombola e educação para as relações étnicos raciais. Contribuindo para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, *a promoção da educação inclusiva*, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Nessa perspectiva, temos a Educação Inclusiva na forma da Lei, porém ainda não efetivada de fato nas escolas. Considerando o conceito de Inclusão Escolar amplo, não apenas referindo-se às crianças público-alvo da educação especial, mas também ambíguo, pois ele assume o significado dependendo do contexto histórico e suas determinantes. O debate sobre o princípio da inclusão é retórico, ainda estamos lutando, no sentido de acesso às classes comuns dos sistemas de ensino,

porém só acesso não basta; é preciso permanência com sucesso. Faz-se necessário compreender a filosofia subjacente às leis, requer conhecimento e prática. Requer esforço coletivo para um objetivo comum: a garantia de uma educação de melhor qualidade para todos. Caso contrário, conforme afirma Mendes (2006):

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, correremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas.

## AUTISMO E INCLUSÃO

No que tange à inclusão de crianças com autismo, Suplino (2008) apresenta que discutir a inclusão é tarefa, no mínimo, desafiadora, uma vez que implica em dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, ainda resta por dizer. Tratando-se de inclusão, faz-se necessário pensar para além da esfera das pessoas com deficiência e avançar na discussão da relação que a escola estabelece com o “diferente”, em como o recebe e como o apresenta aos demais alunos.

Assim não podemos mais conceber a ideia de que crianças autistas não tenham a oportunidade de se desenvolverem como sujeitos sociais, mesmo com suas especificidades, pois se trabalhamos com o conceito de inclusão, isso quer dizer “fazer parte de”, e se isso não acontece significa que o aluno não está incluso (SUPLINO, 2008).

De acordo Bosa e Camargo (2009), a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona a troca de experiências mútuas como novas ideias de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. Daqui podemos partir para o conceito de competência social importante no processo de desenvolvimento psíquico, emocional e comportamental da criança. Este conceito, no entanto, difere do conceito de habilidades sociais. Esta se refere aos recursos presentes em crianças com maiores facilidades de trocas sociais, em relacionar-se com outros, oferecer ajuda, etc. Entretanto ambos conceitos estão relacionados, sendo que uma vez construídas as habilidades sociais, estas farão, posteriormente, parte das compe-

tências sociais. Nesse sentido, a competência social é, de um modo geral, um construto psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Trata-se, portanto, não de um traço global da personalidade, mas um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo, na interação com pares. Almeida (1997) afirma que o desenvolvimento da competência social, numa perspectiva do desenvolvimento organizacional e relacional, reflete na diversidade de soluções adaptativas que permitem à criança desenvolver-se socialmente, numa variedade de contextos e situações (BOSA & CAMARGO, 2009).

Desta forma, proporcionar às crianças autistas a inclusão em escolas regulares possibilitará o estímulo de suas capacidades adaptativas e sociais, impedindo o retraimento social permanente. Além disso, subjacente ao conceito de competência social, está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa favorecer os contatos sociais e possibilitar não só o seu desenvolvimento, mas de seus pares, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (BOSA & CAMARGO, 2009).

Segundo Suplino (2008, p. 5), para a real inclusão de crianças com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), é preciso

[...] uma escola capaz de compreender que os comportamentos exibidos por alunos portadores de TID podem e devem ser trabalhados no seu interior, não se tratando, portanto, de uma tarefa impossível. Uma escola que, acima de tudo, considere que possui muito a oferecer a tais alunos, bem como acredite que a permanência dos mesmos em seu interior trará benefícios não só para eles como também para toda a comunidade escolar.

Quanto à formação dos professores, Jordan (2005 apud BOSA & CAMARGO, 2009) fez um estudo e verificou a necessidade de orientação aos mesmos, pois é justamente a falta de conhecimento em relação ao autismo, que dificulta uma identificação das reais necessidades dos alunos com autismo. Uma vez que o indivíduo é visto somente sob perspectivas de suas limitações, acarreta em preconceitos de que a educabilidade e possibilidades de desenvolvimento seja inexistentes e sobretudo em espaços comuns de ensino.

Ainda, segundo Menezes (2012, p. 48), a efetiva implantação de uma educação inclusiva envolve elementos complexos, sendo que um destes é a fundamentação e organização dos sistemas educacionais “que ainda refletem a filosofia e práticas do modelo tradicional de ensino”.

Glat (2011, p. 77-8), por sua vez, considera a educação inclusiva como proposta educacional e política pública legítima, mas afirma que é preciso

[...] reconhecer que implementar tal política não é tarefa simples, pois uma educação inclusiva – no sentido em que a proposta foi concebida – coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a Escola como a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente e, de modo geral, em nosso país de baixa qualidade. [...] A transformação de uma escola tradicional em escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e/ou materiais.

De qualquer forma, apesar dos entraves da inclusão escolar, permitir o contato entre os pares, em especial no caso de crianças com autismo, representa ampliar as possibilidades de interação, compreensão do outro e um novo olhar para o “diferente”, seja no que refere-se às crianças inclusas, ou àquelas já inseridas no ensino regular.

## DESCRIÇÃO DO TRABALHO

Ao longo da execução deste projeto propusemos difundir o conhecimento sobre o autismo para os professores da Educação Municipal Infantil, bem como, desenvolver estratégias de formação continuada de professores da rede municipal da educação infantil, para a promoção de inclusão escolar de crianças autistas nessas escolas.

Para isso, foram realizadas, nos anos de 2012 e 2013, as seguintes etapas: reconhecimento das Escolas de Educação Infantil (EMEIs), através de visitas pré-agendadas; confecção de material pedagógico para professores que atendem alunos com autismo inclusos nas EMEIs; apresentação de mini-cursos para formação continuada dos professores, coordenadores e diretores, em quatro encontros quinzenais; acompanhamento do processo de inclusão, por meio de orientação aos pais

de alunos autistas matriculados na sala comum do ensino regular; encaminhamentos dos casos que demandavam avaliação psicodiagnóstica ou psicoterapia, para a clínica-escola de psicologia da Unesp – Assis.

Ao todo, foram contempladas 13 escolas da Rede Municipal de Educação de Assis. Os dados das respectivas escolas constam na tabela a seguir.

**Tabela 1** Caracterização das Escolas Atendidas.

Nome da Escola	Séries	Nº de Professores	Nº de Alunos	Nº de Funcionários	Ano de Realização	Crianças com TEA/TGD inclusas
Alides Celeste Razaboni Carpentieri	Educação Infantil	37	370	9	2013	1
Coraly Julia Gonçalves Carneiro	Creche/ Educação Infantil	70	865	14	2012/ 2013	1
Eunice Lima da Silveira	Creche/ Educação Infantil	13	305	22	2012	Não há
Firmino Leandro	Educação Infantil	26	195	13	2013	Não há
Guiomar Namode Mello	Educação Infantil	21	396	11	2013	1
Hilda Miras Silveira	Creche/ Educação Infantil	7	250	40	2012	Não há
Irmã Maria José Chaves	Educação Infantil	8	200	30	2012	Não há
João de Castro	Educação Infantil	23	202	06	2013	1
João Luiz Galvão Bueno	Educação Infantil	37	380	27	2013	Não há
José Santili Sobrinho	Creche/ Educação Infantil	25	400	60	2012	1
Judith de Oliveira Garcez	Creche/ Educação Infantil	12	280	35	2012	1
Manoel Simões	Educação Infantil	20	365	10	2013	2
Rubem Alves	Educação Infantil	6	126	21	2012	Não há

Fonte: Dados fornecidos pela Secretária Municipal de Educação e escolas.

No ano de 2012 iniciou-se a execução do projeto “Estratégias para inclusão de crianças Autistas na Educação Regular Infantil no município de Assis”, sendo este realizado em 7 escolas. Para a realização do projeto contamos com a participação e colaboração do Departamento de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de Assis. Este nos auxiliou no levantamento de 8 crianças com Transtorno do Espectro do Autismo inclusas na rede regular de ensino.

Neste período, foram iniciadas as observações das escolas com atenção especial para as crianças identificadas com transtorno do espectro do autismo, com a finalidade de compreender a rotina escolar e identificar as características e dificuldades do processo de inclusão destes alunos. Posteriormente, a partir das informações levantadas, foram confeccionados materiais como panfletos para orientação e informação de professores, coordenadores e diretores das escolas quanto as características do autismo e principais estratégias para o trabalho com estes alunos.

Para realizar a formação do corpo docente, foi preparado material em slides, com informações sobre as principais características apresentadas por crianças com autismo, orientações sobre os comportamentos passíveis de observação, classificações psiquiátricas, visão psicanalítica do transtorno, vídeos para exemplificar situações de um caso de autismo, apresentação de alguns métodos e rotinas possíveis de serem executadas ou adaptadas para o manejo de crianças com transtorno do espectro do autismo nas escolas. Este material foi apresentado em quatro encontros quinzenais, com duração de aproximadamente uma hora, durante os horários de H.E. (Horas de Estudo) do ensino infantil de cada escola contemplada.

Ao final da formação, foram distribuídos questionários para que os professores pudessem opinar a respeito da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil e expressar sua opinião acerca do trabalho desenvolvido.

No ano de 2013 a mesma proposta foi realizada em mais 7 escolas, sendo que uma delas foi novamente atendida em função do número elevado de alunos e a inviabilidade de realizar o trabalho em apenas um ano. As etapas do trabalho foram as mesmas descritas anteriormente, para o ano de 2012.

## RESULTADOS

A primeira etapa do trabalho consistiu na observação das crianças com Transtorno do espectro do autismo inclusas nas escolas que participaram desta inter-

venção. Uma vez realizado esse procedimento, identificamos alguns fatores relevantes que orientaram as etapas posteriores e promoveram reflexões sobre o tema em tela.

Durante as observações nas escolas, primeiramente evidenciou-se que há uma grande expectativa por parte dos professores em serem acolhidos quanto às suas dúvidas e angústias frente ao manejo cotidiano de situações decorrentes da inclusão de crianças autistas em suas salas de aula. Neste sentido, a etapa de observação foi muito bem recebida pelos professores que não hesitaram em apresentar suas dúvidas e apontar situações que mereciam a atenção e observação detalhada, por representarem dificuldades que estes não se sentiam preparados ou autorizados a resolver.

Nessa mesma etapa, constatou-se que, frente a dificuldades comportamentais manifestadas por algumas crianças, havia uma tendência a tipificá-las como autistas ou com algum transtorno mental, ainda que as dificuldades encontradas não indicassem para a sintomatologia do autismo, segundo nossa avaliação. Tal fato sugere uma compreensão bastante limitada a respeito do autismo, bem como uma tendência a patologizar comportamentos que, via de regra, podem ser entendidos apenas como dificuldades de adaptação ou de ajustamento ao ambiente escolar e ao método de ensino.

Por outro lado, essas observações permitiram identificar crianças com suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo que ainda não haviam sido identificadas. Casos estes que foram encaminhados para avaliação por profissionais especializados.

Tomando estas constatações por subsídio, iniciou-se a segunda etapa do trabalho.

Para avaliar o trabalho realizado e obter uma devolutiva, aplicou-se um questionário composto de duas questões abertas, para que os professores respondessem e apresentassem suas impressões sobre a formação. As questões que compunham o questionário eram:

1. Diante dos conteúdos trabalhados na formação continuada, qual sua opinião acerca da Inclusão de crianças com autismo na Educação Regular Infantil?
2. Faça elogios e/ou críticas para esta formação continuada da qual você participou.



A partir das respostas, pudemos agrupar as informações em três categorias, compostas pela prevalência de respostas, conforme a tabela a seguir.

**Tabela 2** Categorização das respostas apresentadas pelos professores por eixos temáticos.

Dificuldades para inclusão	Condição dos professores	Benefícios da inclusão
Não basta apenas colocar as crianças com autismo no ensino regular.	Necessidade de formação ampla sobre o tema "autismo".	Importante para o desenvolvimento de outras crianças.
A realidade da educação brasileira não comporta a inclusão.	Falta de capacitação/ formação adequada/ incentivo para formação.	Modo de melhorar o desenvolvimento e socialização da criança com autismo.
Salas de aula numerosas inviabilizam e não permitem a inclusão de modo adequado.		A inclusão é uma forma de quebrar barreiras.

Na categoria de resposta “dificuldades de inclusão”, foi recorrente a crítica dos professores em relação às limitações das instituições em oferecer recursos adequados à criança incluída. Afirmaram que o grande número de alunos em sala de aula inviabiliza o cuidado necessário ao aluno e, dessa forma, não basta apenas colocá-lo em sala de aula regular, mas também proporcionar meios e condições que permitam a inclusão de fato. Além disso, acrescentaram que faltam recursos, muitas vezes simples, para formação sobre temas específicos relacionados à inclusão, em especial sobre crianças com autismo. Os professores apresentaram críticas sobre a ausência de incentivo na busca por melhor formação, sendo que – quando há interesse por algum assunto – precisam buscar por conta própria, arcar com custos, muitas vezes inacessíveis e, ainda assim, nem sempre há o devido reconhecimento pelo interesse que apresentam.

Por outro lado, os professores reconhecem os “benefícios da inclusão” ao destacarem que o processo de inclusão é importante para o desenvolvimento não só de crianças com autismo, como também de outras crianças que tenham o contato com aquelas. Por essa via, relatam que incluir pode beneficiar a socialização, trazer novos aprendizados, bem como quebrar muitas barreiras do preconceito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, pudemos concluir que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular ainda requer preparo daqueles que recebem essas crianças, bem

como uma formação adequada e boa capacitação, reafirmando o que apresentamos acima (JORDAN, 2005 apud BOSA & CAMARGO, 2009; MENEZES, 2012; GLAT, 2011). Os discursos apresentados por muitos professores e até coordenadores e diretores das escolas refletem a falta de estrutura das instituições em receber crianças com autismo. Apontam sobre a falta de incentivo para a busca por capacitações e formações, dificuldades com salas numerosas e o pouco conhecimento a respeito das necessidades apresentadas pelas crianças com autismo.

Nesse sentido, o “outro”, o “diferente” é pensado em termos de uma oposição entre exclusão e inclusão, do outro que é percebido como pura alteridade, como alteridade de fora, ou exterior (BAUMAN, 1996, p. 77). Os dados reafirmam que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Sobre essa afirmação, Skliar relata não existir consenso sobre o que é estar preparado, e muito menos a respeito de como deveria se pensar a formação docente para a efetivação das políticas de inclusão, ressalta que não acredita que seja necessário criar, reinventar e reproduzir um saber técnico, especializado, racional sobre esse outro, mas existe, sim, a necessidade de reformulação das relações com os outros na pedagogia. E destaca:

Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar [...] com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros com a vibração em relação ao outro, com a ética previa a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro, com a ideia de que toda relação com a alteridade é, como dizia Levinas (2000), uma relação com o mistério. Se continuarmos a formar professores que possuem somente um discurso racional acerca do outro *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguiram sendo pensados como “anormais”, que podem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente. (SKLIAR, 2006, p. 32)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Qsort. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 1997.

APA, American Psychiatric Association. Autism Spectrum Disorder. 2013. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2014.

BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. In: BERIAIN, J. (Org.). *As consequências perversas da modernidade*. Barcelona: Anthopos, 1996. p. 73-119.

BOSA, A. C. & CAMARGO, S. P. H. Competência Social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. *Rev. Psicologia & Sociedade*, 21(1), 2009, p. 65-74.

BRASIL, Ministério da Saúde. Linha de cuidados para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial no Sistema único de Saúde. Brasília, 2013.

CAVALCANTI, A. E. & ROCHA, P. S. *Autismo: construções e desconstruções*. 3. ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. B. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na Legislação Educacional Brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – XX SEMANA DA PEDAGOGIA. 2008. *Anais...* UNIOESTE, 2008.

FOMBONE, E. Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. Review Articles. *International Pediatric Research Foundation, Inc.*, v. 65, n. 6, 2009, p. 591-598.

GLAT, R. *Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade*. Programa de Pós-Graduação em Educação. UERJ, 2011. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-erj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014,

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

MARTINS, A. S. G.; PREUSSLER, C. M.; ZAVASCHI, M. L. S. A Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artes Médicas: 2002. p. 41-49.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais In: MORI, N. N. R.; MARQUEZINI, M. C.; GUHUR, M. L. P.; SHIMAZAKI, E. M. (Orgs.). *Educação Especial: olhares e práticas*. Londrina: Ed. UEL, 2000. p. 225-233.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, Rio de Janeiro, set./dez. 2006.

MENEZES, A. R. S. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? 2012. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*, Universidade Estadual Paulista. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 148-160.

SILVA, F. T.; GONÇALVES, E. A. V.; ALVARENGA, K. F. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 24, n. 1, 2012, p. 96-103.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SUPLINO, M. *Inclusão escolar de alunos com Autismo*. Rio de Janeiro, Centro Ann Sullivan do Brasil, 2008.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, 2008, p. 296-299.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VITTA, M. C.; DAVID, C. M. Políticas Públicas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Rede Regular de Ensino: breve análise das propostas nacionais. sd. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP10.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.