

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2011

Cultura
Acadêmica



Volume 7
Educação Inclusiva

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Projetoria de Graduação UNESP
prograd

| | |
|--|-----------------------------------|
| <i>Vice-Reitor no exercício da Reitoria</i> | Julio Cezar Durigan |
| <i>Pró-Reitora de Graduação</i> | Sheila Zambello de Pinho |
| <i>Pró-Reitora de Pós-Graduação</i> | Marilza Vieira Cunha Rudge |
| <i>Pró-Reitora de Pesquisa</i> | Maria José Soares Mendes Giannini |
| <i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i> | Maria Amélia Máximo de Araújo |
| <i>Pró-Reitor de Administração</i> | Ricardo Samih Georges Abi Rached |
| <i>Secretária Geral</i> | Maria Dalva Silva Pagotto |
| <i>Chefe de Gabinete</i> | Carlos Antonio Gamero |

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2011 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

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

Conteúdo: v. 7. – Educação Inclusiva

ISBN 978-85-7983-385-4

1. Educação – Projetos Unesp. 2. Educação Inclusiva. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe 

| | |
|--------------------|--|
| <i>Pró-Reitora</i> | Sheila Zambello de Pinho |
| <i>Secretária</i> | Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Sílvia Regina Carão |
| <i>Assessoria</i> | José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani |
| <i>Técnica</i> | Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonne de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari |

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

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

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, IB/Câmpus de Rio Claro (Presidente)

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, FCL/Câmpus de Assis (Vice-Presidente)

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, FCL/Câmpus de Araraquara

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, FC/Câmpus de Bauru

Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani, IB/Câmpus de Botucatu

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, FCHS/Câmpus de Franca

Profa. Dra. Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida, FE/Câmpus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Mario Susumo Haga, FE/Câmpus de Ilha Solteira

Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto, FCAV/Câmpus de Jaboticabal

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, FFC/Câmpus de Marília

Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello, Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito, FCT/Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira, IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, IA/Câmpus de São Paulo

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira, Pró-Reitoria de Graduação/Runesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2011.

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 Tecnologias da Informação e Comunicação e Material Pedagógico

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola

Volume 5 Políticas Públicas e Organização Escolar

Volume 6 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 7 Educação Inclusiva

APRESENTAÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a satisfação de publicar esta coletânea eletrônica, contendo 07 volumes, com os artigos desenvolvidos em parceria com escolas públicas estaduais e municipais do Estado de São Paulo, por meio do Programa Institucional Núcleos de Ensino.

No ano de 2011 foram desenvolvidos 187 projetos envolvendo os seus coordenadores, professores da Universidade, 450 licenciandos bolsistas e 250 escolas. Os projetos foram financiados com recursos da própria Unesp, totalizando aproximadamente R\$ 1.600.000,00.

A coletânea de 2011 é formada por 110 artigos, organizados nos 7 eixos temáticos que caracterizam cada volume. Os trabalhos publicados, foram avaliados por pareceristas *ad hoc* e relatam as experiências vivenciadas, bem como explicitam os resultados das investigações conduzidas na Universidade e, principalmente, nas escolas parceiras.

As atividades desenvolvidas nos Núcleos de Ensino da Unesp, pela sua natureza, possuem os elementos essenciais que caracterizam a indissociabilidade entre o ensino, a investigação científica e a extensão universitária, propiciando experiências inovadoras e diferenciadas para os estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores. Da mesma forma, há convicção de que proporcionam contribuições relevantes para as comunidades das escolas da rede pública básica, participantes do Programa.

Este volume 7 é composto por 09 artigos e aborda a *educação inclusiva*. Esperamos que possam agregar contribuições valiosas para os leitores, em especial os profissionais que atuam em educação, em particular na área da formação de professores.

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | Atividades Colaborativas com Alunos que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem de Escrita: Relato de Pesquisa | 6 |
| 2 | Órgãos Genitais Externos: Modelo Tridimensional Direcionado a Deficientes Visuais | 18 |
| 3 | Verificação do Conhecimento de Professores sobre os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Intervenção no Contexto Escolar | 28 |
| 4 | Considerações sobre os Desafios da Alfabetização de Crianças com Deficiência Visual e a Aprendizagem do Sistema Braile | 43 |
| 5 | Descrição de um Programa Terapêutico Ocupacional de Apoio à Inclusão do Aluno com Deficiência Física | 58 |
| 6 | A Leitura de História Infantil por Educando com Deficiência Intelectual e Dificuldade de Aprendizagem no Ensino Fundamental | 72 |
| 7 | Projeto Histórico-Cultural de Inclusão de Crianças Deficientes e Crianças com Dificuldades de Aprendizagem | 87 |
| 8 | Efeitos de um Programa de Ritmo e Dança como Elementos do Processo de Desenvolvimento Psicomotor de Pessoas com Síndrome de Down..... | 102 |
| 9 | Intervenções Pedagógicas Relacionadas ao Equilíbrio em Crianças com Dificuldades Motoras..... | 120 |

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

ATIVIDADES COLABORATIVAS COM ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ESCRITA: RELATO DE PESQUISA

Luci Pastor Manzoli

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O presente trabalho é fruto do envolvimento com projetos do Programa do Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que teve como foco as dificuldades de aprendizagem de escrita de um grupo de alunos de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma rede estadual. Os alunos foram agrupados por concepções distintas sobre o sistema de escrita alfabética, para que a partir de trocas e confrontos em torno de um mesmo problema, pudessem beneficiar-se tanto em seus níveis de progressão de escrita, quanto nos relacionamentos sociais. As atividades, já previamente discutidas e aprovadas pelas professoras, foram aplicadas no período contraturno em uma sala de aula fornecida pela direção da escola. Os resultados foram bastante positivos denotando grandes progressos nos níveis de escrita, além de torná-los mais confiantes, participativos e despojados. Acreditamos que essa estratégia pedagógica tenha propiciado diferentes formas de mecanismos cognitivos e de relacionamento social gerando a mudança dos níveis de escrita dos alunos como um todo.

Palavras-chave: Escrita; atividades colaborativas; aprendizagem.

O presente trabalho é fruto do envolvimento com projetos do Programa do Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que visa incentivar o ensino e a pesquisa aos alunos de graduação em diferentes níveis de educação do sistema público de ensino.

Neste sentido, apresenta-se aqui um recorte de um trabalho desenvolvido junto a uma escola de Ensino Fundamental I, localizada na periferia da cidade de Araraquara-SP, que contou com o apoio de alunos bolsistas do Curso de Pedagogia, do Núcleo de Ensino e da equipe escolar: diretora, professores e coordenadora pedagógica.

O foco principal do presente trabalho é a dificuldade de aprendizagem de escrita de um grupo de alunos distribuídos nos diferentes anos escolares do Ensino

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Fundamental. Para tanto, tornou-se necessário conhecer o estado inicial, ou seja, a construção de significados dos mesmos, com vistas a promover ações educativas voltadas às suas necessidades.

Ao olharmos para os estudos que enfocam a dificuldade de aprendizagem escolar, fica evidenciada a complexidade na identificação do aluno que não aprende a ler e escrever devido a qualquer motivo, como aquele que não aprende por apresentar atraso intelectual. Daí a importância de uma avaliação pedagógica detalhada e cautelosa para evitar rótulos e estigmas. Não se pretende aqui analisar tal proposição, mesmo porque exigiria uma longa caminhada focalizando estudos que descrevem a contribuição de várias áreas do conhecimento que se preocupam com essa problemática.

Diante do exposto, apresentam-se aqui duas questões consideradas de grande relevância e que poderiam apontar alguns caminhos para levar a uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos no processo de apropriação da escrita dessas crianças, que são:

- Se a aprendizagem da escrita é um processo de construção que varia de acordo com o estímulo e vivência do meio, até que ponto um trabalho pedagógico ativo e desafiador poderia contribuir para trazer à tona as reais possibilidades de aprendizagem desses alunos?
- Em que medida uma estratégia de ensino que utiliza a cooperação intelectual entre parceiros influenciaria na construção de seus conhecimentos nas atividades de escrita?

Esses questionamentos remeteram-nos a rever alguns estudos concernentes à natureza da aprendizagem da língua escrita e da prática pedagógica voltada para a organização cooperativa de tarefas de aprendizagem escolar.

Assentados nas bases da teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1988) analisaram o tipo de conhecimento que as crianças em idade pré-escolar têm em relação à língua escrita. As autoras argumentam que desde períodos anteriores ao da aprendizagem formal o processo de apropriação da escrita pode ter-se iniciado (até mesmo entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança) desde que tenha havido condições ambientais favoráveis para isso.

Demonstraram em suas pesquisas que mesmo colocadas em ambiente igual de aprendizagem, as crianças possuem concepções distintas da escrita, ou seja,

até atingir a hipótese alfabética a criança passa por níveis evolutivos de escrita assim denominados: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

De acordo com as autoras, o primeiro nível é caracterizado por aquele em que não há correspondência entre grafia e som. Nessa fase muitas crianças apresentam dificuldades para distinguir a diferença entre a palavra e o objeto a que se refere, acreditando que a escrita do objeto seja proporcional ao seu tamanho.

No nível seguinte a criança já começa a perceber a relação existente entre grafia e som: “[...] passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica” (FERREIRO; TEBEROSK, 1988, p. 193). A criança progride qualitativamente em relação aos níveis anteriores.

Na fase seguinte faz-se presente a fonetização da escrita, as correspondências quantitativas vão se desprendendo e cedendo lugar às qualitativas na medida em que a criança vai se apropriando dos valores sonoros das letras. “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias” (FERREIRO; TEBEROSK, 1988, p. 196). Essa fase é denominada pelas autoras de silábico-alfabética por ser híbrida ou intermediária.

A partir do momento caracterizado por escrita alfabética a criança se apresenta de forma mais organizada e articulada em função da compreensão do valor sonoro das letras.

A criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO; TEBEROSK, 1988, p. 196)

Em suas pesquisas, as citadas autoras demonstram esse processo de construção espontâneo pelo qual a criança passa, mostrando que ela é um ser pensante, ativo, capaz de construir e reconstruir conhecimentos adquiridos, buscando compreender o mundo que a cerca, inclusive o da escrita que é estritamente parte dele.

Sob essa ótica, esse período de evolução que para muitos adultos se constitui em erro no que se refere aos padrões convencionais de escrita, para as autoras é um erro construtivo, pois servirá de entendimento para a criança de como é que o sistema de escrita funciona, já que ela é um ser pensante e não espera ser ensinada.

Esse estudo constituiu-se num marco importante para a educação, possibilitando sérias reflexões em relação às práticas pedagógicas, bem como uma variedade de pesquisas empíricas mostrando o conhecimento que as crianças possuem da língua escrita ao entrarem na escola. Dentre eles destacam-se Contini Júnior (1988), Rego (1988), Franchi (1988), Grossi (1990), entre outros.

Os progressos ocorridos nas pesquisas em relação à compreensão do processo ensino-aprendizagem têm mostrado a importância do papel da inter-relação social e afetiva estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno em situação de aprendizagem em grupos na realização de tarefas escolares.

Essa concepção vem sendo estudada desde há muito tempo pela psicologia do desenvolvimento humano, destacando-se com os estudos de Piaget (1977), e tem sido objeto de reflexão de muitos pesquisadores, entendendo que a interação “[...] constitui o núcleo da atividade, já que o conhecimento é gerado, construído ou, melhor dito, construído conjuntamente exatamente porque se produz interatividade entre duas ou mais pessoas que participam dele” (ECHEITA; MARTIN, 1995, p. 37).

Wenstein (1991), relata estudos que focalizam a sala de aula como contexto social e mostra os efeitos da situação de interação entre alunos, planejados para a promoção de aprendizagem de conteúdos escolares. Além dessa finalidade, relata a promoção de relações inter-raciais e entre diferentes classes sociais que também tem sido alvo de intervenções. Também descreve programas que exploram a aprendizagem em cooperação através de atividades realizadas em pequenos grupos e desenvolvidas para serem utilizadas em sala de aula com diferentes níveis de escolaridade e disciplinas.

Em sua pesquisa, Slavin (1995) realizou estudos focalizando os efeitos da cooperação sobre as relações sociais entre alunos e encontrou evidências favoráveis ao trabalho em cooperação, principalmente em escolas públicas, pela diversidade de características de seu alunado.

Coll (1984) relata em seus estudos que a organização cooperativa de tarefas de aprendizagem, se comparada com a competitiva e a individualista, é superior tanto em relação ao rendimento e produtividade dos participantes, quanto ao processo positivo de socialização.

Davis, Silva e Espósito (1989) relatam que as trocas entre parceiros adulto-criança e criança-criança devem ser valorizadas e incentivadas na medida em

que resultam na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros.

Esses estudos evidenciaram que a cooperação na realização de tarefas escolares é fator fundamental para favorecer o desenvolvimento intelectual. A revisão bibliográfica mostrou uma série de estudos comprovando a importância do ensino colaborativo, principalmente em relação à inclusão escolar (CAPELLINI e MENDES 2007, et al.).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Estudos têm mostrado que uma metodologia de investigação é definida de acordo com os objetivos propostos. Diante da problemática levantada no presente trabalho, tornou-se necessário ir em busca de uma metodologia que valorizasse os aspectos qualitativos dos fenômenos, expondo mais claramente a situação de aprendizagem dos alunos, promovendo situações de ação e interação aluno x aluno, pesquisadora x alunos e contexto escolar.

Sob essa ótica, o presente estudo partilha da abordagem qualitativa que, de acordo com Chizzotti (1991, p. 79), “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. A citação nos mostra a importância dos significados que os participantes de uma pesquisa criam em suas ações, o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento é ele que “interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Neste sentido, para demonstrar como as crianças do presente estudo elaboraram e organizaram as informações e traduziram suas ideias a respeito do sistema de escrita, utilizou-se o método de indagação solicitando à criança para escrever o seu nome, palavras e orações, escolher cartões com palavras e frases adequadas ao desenho, dizer palavras grandes e pequenas, responder perguntas sobre o que estava escrito em uma determinada palavra ou oração, dentre outros. Esse tipo de investigação foi utilizado por Ferreiro e Teberosky (1988) e seus seguidores, inspirados no método clínico piagetiano de conversação livre sobre um tema.

Sinclair (1988 p. 14), no prólogo do livro *Psicogênese da língua escrita*, relata que esse método

[...] provoca perguntas e cria situações para testar, no próprio momento, suas hipóteses, resulta ser – neste campo como em muitos outros – o mais frutífero método. [...] Permite ao experimentador ver a maneira como se modificam as noções da criança até chegar a adquiri-lo e reconstituí-lo.

De acordo com o exposto até então, tornou-se necessário estabelecer um método de coleta de dados que fosse fidedigno aos fenômenos apresentados. Nesse sentido, a observação participante mostrou-se um instrumento de grande significação para essa pesquisa.

Abramo (1979) relata que na observação participante, o pesquisador passa a viver na situação em estudo (uma comunidade, uma associação, uma empresa), podendo utilizar as mais diferentes formas de registro (caderneta de campo, fichas, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas etc.) e ainda a introspecção e a autoanálise. Nessa pesquisa utilizou-se, como forma de registro, uma caderneta de campo onde foram anotados todos os elementos estudados para garantir a fidedignidade da investigação em todas as características que tornassem possíveis de serem identificadas.

PARTICIPANTES

Os participantes desse estudo foram doze alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escrita e motivo de preocupação de professores e pais. Eram cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idade variando entre sete a doze anos.

A escolha da escola deu-se pela receptividade e aceitação da direção e dos professores e facilidade de meios de transporte.

Em relação à família, revelaram uma renda mensal variando de dois a cinco salários mínimos. A profissão de seus pais está situada entre as de pedreiro, sergente, vigilante, cortador de cana, porteiro e jardineiro. As mães com serviço de empregada doméstica e dona de casa. Seus níveis de escolaridade indicaram que seis cursaram até a quarta série do primeiro grau e o restante desistiu entre a quinta e a sétima séries. Desses alunos, cinco moravam com a mãe na casa da avó ou da tia, três moravam somente com a mãe e os demais com os pais.

MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Foram utilizados cartões com palavras impressas, fichas com letras do alfabeto, revistas, cartilhas velhas para recorte e colagem, tesoura, cola, papel cartão, jogos de bingo de letras, jogos de caça palavras, palavras cruzadas, jogos de quebra cabeça, cadernos, lápis, borracha, giz de cera e livros de histórias escolhidos pelos alunos.

O estudo desenvolveu-se em várias etapas.

Primeiramente realizou-se a aplicação do Método de Indagação visando explorar e identificar individualmente o nível de conhecimento desses alunos no que diz respeito à escrita. Eram solicitados a escrever o próprio nome, dizer e apontar palavras grandes, pequenas, citar e escrever palavras e frases de autoria própria, interpretar histórias lidas pela pesquisadora, comparar palavras quanto ao tamanho e semelhança e escrever palavras utilizando o alfabeto móvel.

Os resultados apontaram para quatro níveis de escrita assim dispostos: quatro crianças no nível pré-silábico, três no nível silábico, três no nível silábico-alfabético e duas no nível alfabético.

Procurou-se, então, organizar os grupos por níveis distintos de escrita. Assim, ficaram quatro grupos com três alunos:

- Grupo A: um aluno no nível pré-silábico, um no silábico e um no alfabético;
- Grupo B: um no pré-silábico, um no silábico e um no silábico-alfabético;
- Grupo C: um no pré-silábico, um no silábico e um no alfabético;
- Grupo D: um no pré-silábico, um no silábico e um no silábico alfabético.

O quadro abaixo ilustra a distribuição dos alunos.

Quadro 1 Distribuição dos alunos por níveis de escrita.

| Grupos | Pré-silábico | Silábico | Silábico-Alfabético | Alfabético |
|--------|--------------|----------|---------------------|------------|
| A | 1 | 1 | | 1 |
| B | 1 | 1 | 1 | |
| C | 1 | 1 | 1 | |
| D | 1 | | 1 | 1 |

Conforme já explicitado anteriormente, os dados do Método de Indagação forneceram suporte para a formação dos grupos, partindo-se do pressuposto de

que os alunos agrupados com concepções distintas sobre o sistema de escrita alfabética, a partir de trocas e confrontos de pontos de vistas opostos em torno de um mesmo problema, poderiam beneficiar-se tanto em seus níveis de progressão de escrita, quanto nos relacionamentos sociais.

As atividades eram aplicadas no período contraturno em uma sala de aula fornecida pela direção da escola, para não retirar os alunos do convívio normal de sala de aula.

A programação era previamente discutida com as professoras e constava de dois tipos de atividades:

- a) oral: que eram feitas coletivamente explorando o máximo possível a criatividade e a espontaneidade dos alunos, incentivando-os a escolher livros para leitura, seguido de sua interpretação, assistir um filme e discutir sobre ele. Eram Incentivados a levar jornal, revista e todo material que pudesse se lido;
- b) escrita: consistiu na aplicação de tarefas nos grupos, requerendo por parte dos alunos a troca, a comunicação, a manipulação de jogos de letras móveis, jogos de bingo de letras, objetos de leitura e escrita como livros de histórias, recortes de letras, colagem de letras formando palavras, jogos com palitos de sorvete para escrever as letras, dentre outros.

Após as explicações das atividades a serem executadas, os grupos eram incentivados a trocar ideias entre si, e só havia interferência da pesquisadora quando era solicitado, tomando-se os devidos cuidados para não oferecer as respostas prontas, mas ajudando o grupo.

Dessa forma, estabeleceu-se um diálogo com a classe, explicando a eles o objetivo do trabalho e a importância da cooperação em todos os sentidos: social, afetivo, financeiro, situações do cotidiano, assim como as gentilezas, boas maneiras, laços de amizade e muitos outros.

As atividades eram aplicadas duas vezes por semana, com duração de duas horas, por um período de um semestre letivo, e contou com o apoio de alunas bolsistas do Núcleo de Ensino.

Após um período de dois meses os professores já relatavam diferença de participação e evolução de níveis de escrita de seus alunos, aumentando a credibilidade no trabalho em grupo.

No final do semestre foi aplicada novamente uma sondagem para verificar o efeito do trabalho com esses alunos e solicitou-se aos seus professores que emittissem por escrito um parecer da evolução desses alunos, visando avaliar o antes e o depois da aplicação das atividades.

RESULTADOS

Os resultados mostraram mudanças significativas como:

- a) melhora no relacionamento social;
- b) menos individualismo;
- c) mais flexíveis e mais sociais e receptivos;
- d) entusiasmo na sala de aula;
- e) maior concentração nas tarefas;
- f) mudanças no nível de escrita, maior interesse e assiduidade.

Em relação aos dados da pesquisadora: nas atividades de ações práticas que requeriam respostas verbais coletivas, como nos casos da discussão e interpretação de uma história lida e diálogos sobre um determinado tema, as respostas que anteriormente eram dadas por aqueles que se encontravam num nível mais elevado de escrita, agora ficaram niveladas, contando com a participação de todos. Houve alteração dos padrões evolutivos de escrita dos três alunos do nível silábico-alfabético, passando para o alfabético: apresentavam dúvidas ao escrever palavras mais complexas que exigem sílabas duplas necessitando de exercitação para ir superando as falhas. Dois alunos do pré-silábico se encontravam no final do ano na fase silábico-alfabética. Os dois alunos que se encontravam na fase alfabética passaram a escrever pequenos textos, se tornaram mais despojados e se arriscavam às vezes escrever histórias de autoria própria.

Quanto aos outros dois alunos, que se considerou ainda situar-se no nível pré-silábico, evidenciou uma grande evolução, demonstravam interesse em ouvir histórias, manipular letras e fazer cópias de título de histórias. Essas atitudes em relação à escrita representam um grande passo no sentido de se ir tomando consciência de determinadas palavras e associar seus sons e grafias às outras, favorecendo assim o seu progresso.

Todos os alunos demonstraram evolução e capacidade de discriminação sonora, repetindo as palavras solicitadas mexendo nas letras, fazendo perguntas e relacionando com outras palavras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho mostrou a importância da participação dos alunos em pequenos grupos para motivar a aprendizagem. É interessante ressaltar aqui que a partir do momento em que passou a haver um maior entrosamento no grupo, gerou uma relação de igualdade e uma interação mais positiva, motivadora e benéfica para a aprendizagem.

Mostrou também que as relações de cooperação intelectual entre os parceiros deste estudo se encontravam bastante empobrecidas e foi preciso estabelecer diálogos e incentivar a participação, mostrando a importância da colaboração do outro no desenvolvimento das atividades.

Neste sentido, a cooperação intelectual esteve presente e a própria situação gerou a seguinte dinâmica: os alunos conversavam entre si sobre a tarefa a resolver e, diante da dificuldade, solicitavam aos outros, e estes, de acordo com os seus conhecimentos, ofereciam pistas e caminhos para suprir as dificuldades encontradas, levando-os a pensar e solucionar as tarefas. Sempre se deveria encontrar formas de ajudar o colega. Acredita-se, pois, que essa relação de interação diante de situações desafiadoras pode ter propiciado diferentes formas de mecanismos cognitivos e de relacionamento social gerando a mudança dos níveis de escrita dos alunos como um todo.

Outro ponto positivo nesse estudo foi o fato dos alunos estarem interagindo entre si, com as tarefas e com o adulto (pesquisadora), numa forma de triangulação, e nesse processo tiveram a liberdade de externar seus pensamentos, conscientizar-se de suas ações e tomar decisões para resolver situações problemas. Isso não ocorria em situação normal de sala de aula. Percebeu-se que a atitude individualista desses alunos tinha, de certa forma, relação direta com a organização de suas classes, com as realizações das tarefas do cotidiano e com as práticas pedagógicas que estavam sendo utilizadas. Acresce-se, ainda, a escassez de realização de leituras individuais ou coletivas em algumas classes e a ausência dessa prática em outras, criando assim um ambiente desprovido de incentivo para a leitura, para a escrita, para o desenvolvimento e uso da autonomia, da linguagem, tão importante para ressignificar suas culturas e produzir novos conhecimentos.

Também mostrou a importância da criança ser exposta aos materiais de escrita o mais cedo possível, com leituras realizadas pelos adultos, para que, dessa forma, já vai se familiarizando e tomando consciência dos aspectos discursi-

vos que diferenciam a fala da escrita e com isso não se distanciam tanto do dialeto escolar.

É inegável que o papel da escola é fundamental na construção da aprendizagem de seus alunos, chamando a atenção aqui para a formação e profissionalização do professor. Acredita-se que, sendo este imbuído de uma boa base teórica, torna-se capaz de articular as suas concepções e conhecimentos com a prática profissional e estabelecer relações entre o ensinar, o aprender e com quais estratégias, materiais e métodos se aplicam para atender o contexto de sua classe, apesar das diferenças e diversidades culturais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, S. (Org.). *Pesquisa social: projeto e planejamento*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, p. 19-87.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere Et Educare Revista de Educação, Paraná (Unioeste)*, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COLL, C. Estructura grupal: interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje, España*, v. 27, n. 28, p. 119-139, 1984.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- CONTINI, J. J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Martins Pontes, 1988. p. 53-104.
- DAVIS, C.; E SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa, Campinas*, v. 71, p. 49-54, nov. 1989.
- ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995, p. 36-53.
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GROSSI, E. P. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Martins Pontes, 1988.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para a educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia [on-line]*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

PIAGET, J. *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Buenos Aires: Huemul, 1979. *Recherches sur l'abstraction reflechissante*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. Tradução em Espanhol em 1979.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Martins Pontes, 1988. p. 105-134.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning. *Review of Educational Research*, v. 2, p. 315-342, 1995.

SINCLAIR, H. *Prólogo - Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 13-14.

WEINSTEIN, C. S. The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42., p. 493-525, 1991.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

2

ÓRGÃOS GENITAIS EXTERNOS: MODELO TRIDIMENSIONAL DIRECIONADO A DEFICIENTES VISUAIS

Selma Maria Michelin Matheus
Tamiris Mariani Pereira Desidério
Maria Dalva Cesário
Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: O tema abordado foi os órgãos genitais externos masculino e feminino. Como os materiais didáticos convencionais não permitem a percepção dos órgãos por esses alunos, foram confeccionados modelos tridimensionais envolvendo profissionais da área de anatomia e morfologia, levando-se em conta as dificuldades encontradas na sala de aula em relação ao tema a ser desenvolvido, bem como as limitações dos alunos. Foram pesquisados materiais para confecção de modelos tridimensionais didáticos, com o objetivo de melhorar a compreensão dos órgãos estudados contribuindo para o esclarecimento de dúvidas sobre questões do dia a dia. Os modelos foram confeccionados em tamanho e superfície semelhante ao natural, as estruturas internas foram demonstradas com diferentes cores e texturas. Pranchas em alto relevo e textos em Braille acompanharam os modelos. O atendimento destes alunos é realizado como suporte aos processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na sala regular de ensino e na sala de recursos didáticos.

Palavras-chave: Inclusão; órgãos genitais externos; deficientes visuais.

BREVE HISTÓRICO

Inclusão social é um conceito que começou a ser discutido em 1950 em órgãos e instituições como a ONU, que engloba uma série de projetos, políticas, leis e serviços, voltados inicialmente a atender pessoas com necessidades especiais, visando a sua integração na sociedade, por meio da educação e do trabalho digno (FONTANA & NUNES, 2006).

Existem várias iniciativas e temas que devem ser abordados no que diz respeito a políticas sociais, temas que vão desde a locomoção da pessoa portadora de deficiência pela cidade até políticas de quotas, com o objetivo de tornar a sociedade um meio adequado de convivência entre todos, independente do seu tipo deficiência e de suas dificuldades, para que tenham garantidos seus direitos, respeitando-se as necessidades e potencialidades individuais.

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

Tem-se agora uma ampla definição de cidadania e inclusão social “A construção de uma sociedade de plena participação e igualdade tem como um de seus princípios a interação efetiva de todos os cidadãos. Nesta perspectiva é fundamental a construção de políticas de inclusão para o reconhecimento da diferença e para desencadear uma revolução conceitual que conceba uma sociedade em que todos devem participar, com direito de igualdade e de acordo com suas especificidades” (CONFORTO & SANTAROSA, 2002).

No Brasil a primeira preocupação com a educação de deficientes, data de 12 de setembro de 1854. O imperador Pedro II determinou a implantação do Decreto Imperial nº 1.428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos – marco inicial da educação de deficientes visuais no Brasil e América Latina. Após o advento da República esse Instituto passou a denominar-se Benjamin Constant, única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil até 1926, quando foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael. Em 1934 o Instituto Benjamin Constant foi autorizado a ministrar o curso Ginásial, que em 1946 foi equiparado ao Colégio Pedro II.

A frequência em escolas comuns ampliou-se e não deixou dúvidas quanto à possibilidade de ajustamento social do aluno DV e em nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem.

No Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação, coordena a Educação Especial nas escolas públicas estaduais.

O acompanhamento aos escolares, deficientes visuais de 1º e 2º graus que frequentam essas escolas, é realizado através de salas de recursos (48 na capital e 62 no interior). Os alunos atendidos são na grande maioria de 1º grau, nível I, em menor número de nível II e poucos os de 2º grau.

Para os estudantes universitários, não há qualquer tipo de atendimento. A CENP é solicitada a intervir por ocasião do exame vestibular, quando o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação requisita seus serviços para redações em braille ou para transcrições de provas.

No caso de pessoas com deficiências sensoriais o desenvolvimento da sexualidade pode tornar-se, de certa maneira, limitado na sua manifestação social e comprometido na possibilidade de aprendizado e no processo de construção das representações subjetivas, da autoimagem, da noção de estrutura corporal, do conhecimento das partes anatômicas, ou seja, nos processos psicossociais da sexualidade (PINEL, 1993; MATTOS, 1995; BRUHNS, 1996).

O corpo do outro, para o portador de deficiência visual, é um mistério que muitas vezes só é desvendado com a experiência sexual, principalmente para os que não tem irmãos do sexo oposto, pois, até tocar em alguém, o deficiente visual não tem a real ideia de como ela se configura (LEBEDEFF, 1994). O ministério da saúde vem trabalhando na elaboração de campanhas e manuais que procuram assegurar à população em geral estratégias para prevenção de doenças e gravidez, mas essas campanhas são direcionadas a grande massa populacional, sem levar em conta a heterogeneidade, incluindo-se nela os portadores de deficiência visual. Sob outro aspecto segundo Pagliuca (1996) 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 conduzem a uma melhor compreensão do todo, possibilitando ao nosso cérebro construir um significado mais completo, trazendo benefícios de aprendizagem para alunos portadores de deficiência visual ou não.

Levando-se em conta a importância descrita acima sobre o tema e com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos anteriormente desenvolvidos propomos o desenvolvimento, aplicação e avaliação de:

- modelos tridimensionais dos órgãos genitais externos masculino e feminino;
- pranchas em alto relevo que visem complementar os modelos anteriormente produzidos referentes aos sistemas reprodutores;
- transcrever textos em Braille referente às pranchas.

Levando-se em conta a produção do material, pretende-se elaborar estratégias para atender as dúvidas surgidas na sala de recursos sobre o assunto e espera-se que os alunos sejam capazes de: Reconhecer e estar atentos nas mudanças que ocorrem em seu corpo, Identificar estas mudanças anatômicas e correlacioná-las com suas respectivas funções, valorizar-se diante das diferenças sexuais e da sociedade e aprender sobre métodos contraceptivos e a prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis.

DESENVOLVIMENTO

Os modelos foram confeccionados levando-se em conta a utilização de materiais que se aproximassem do real no que diz respeito a textura e cores, já para as estruturas internas foram utilizados materiais com diferentes texturas (deficien-

tes visuais), e cores fortes e fluorescentes (visão subnormal) (BECK-WINCHATZ & OSTRO, 2003; GRADY et al., 2003; GARDNER, 1996).

Materiais utilizados para modelos:

- Barbante
- Biscuit
- Bucha Vegetal
- Cabelo humano
- Catalisador de Silicone
- Cola Branca
- Cola colorida vermelha
- Espátula
- Estilete
- Folha A4 para Braile
- Folha A4
- Feltro
- Gesso
- Mangueirinha de plástico
- Papel Aluminart
- Pasta de matérias para desenho em Braile
- Placa de isopor
- Silicone liquido
- Tinta guache amarela
- Tinta guache azul
- Tinta guache Verde
- Vaselina sólida

O órgão genital masculino externo é constituído pelo pênis, que é o órgão copulador, que introduz o gameta masculino (espermatozoide) no canal vaginal. O pênis anteriormente apresenta a glândula que é recoberta por uma pele fina – prepúcio. O pênis é composto por tecidos eréteis: dois corpos cavernosos localizados lateralmente, e um corpo esponjoso, medialmente, o qual envolve a uretra. Em estado de excitação sexual os corpos cavernosos se enchem de sangue, ele aumenta seu tamanho e fica ereto. Já no estado normal é flácido e cilíndrico.

O modelo desse órgão foi confeccionado a partir de moldes, feitos em gesso de secagem rápida, de pênis humanos fixados em formol e a reprodução desse molde foi feita em silicone líquido que após uma homogeneização com seu catalisador específico adquiriu forma e textura desejada, mantendo proporções reais. Externamente foram colados cabelos humanos representando os pelos (Figura 1A). Internamente o modelo foi escavado para que as estruturas internas do pênis e saco escrotal fossem representadas.

Para representar os testículos foram utilizadas pedaços de placas de isopor escavadas e coloridas, os ductos seminíferos foram representados por barbante colorido, os corpos cavernosos por bucha vegetal, o corpo esponjoso por feltro colorido com tinta guache (Figura 1B). O órgão feminino externo é constituído por um monte do púbis, clitóris, lábio maior e menor do pudendo, óstio da vagina e óstio externo da uretra.

O modelo desse órgão foi confeccionado a partir de moldes, feitos em gesso de secagem rápida, de órgão feminino externo fixado em formol e a reprodução desse molde foi feita em silicone líquido que após uma homogeneização com seu catalisador específico adquiriu forma e textura desejada, mantendo proporções reais. Externamente foram colados cabelos humanos representando os pelos no monte do púbis (Figura 1C).

As pranchas em alto-relevo foram confeccionadas em papel Aluminart (folha de alumínio com gramatura especial) (Figura 2) onde esquemas dos órgãos a serem representados foram “traçados” em folha de seda que serviu como “molde” para confecção das pranchas. Os relevos foram produzidos com o uso de kit para desenho em relevo, cedido pela sala de recursos da E. E. Prof. Américo Virgínio dos Santos.

Para cada modelo e prancha em alto relevo foi elaborado um texto descritivo o qual foi transcrito em Braille pela professora responsável pela sala de recursos.

A avaliação do material confeccionado foi realizada no Museu de Anatomia do Instituto de Biociências de Botucatu (Unesp) com um grupo de cinco alunos deficientes visuais, sendo um deles com visão subnormal. Esses alunos com idades entre 15 e 20 anos, frequentavam a sala de recurso da E. E. Professor Américo Virgínio dos Santos e foram acompanhados pela professora responsável por essa sala.

A fase inicial da apresentação constituiu na aplicação do texto descritivo em braile, sobre fisiologia e morfologia das estruturas dos modelos e pranchas em alto

relevo e impresso em letras grandes para o aluno com visão subnormal. Os alunos leram o texto descritivo individualmente e logo após a leitura os modelos e as pranchas foram apresentados aos alunos. O aluno com visão subnormal pôde distinguir as diferentes regiões através das cores contrastantes utilizadas no modelo e os demais reconheceram as estruturas anatômicas através das diferentes texturas. Os alunos (deficientes visuais e com visão subnormal) após apresentação do modelo e leitura do texto em Braille mostraram entendimento sobre função e morfologia dos órgãos. 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 como doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), exame de próstata, gravidez e métodos contraceptivos foram abordados e puderam ser esclarecidos com o auxílio do material.

Figura 1 A – Modelo em silicone representando órgão genital masculino externo; B – Modelo em silicone com diferentes texturas representando a porção interna do órgão genital externo masculino; C – Modelo em silicone representando órgão genital feminino externo.

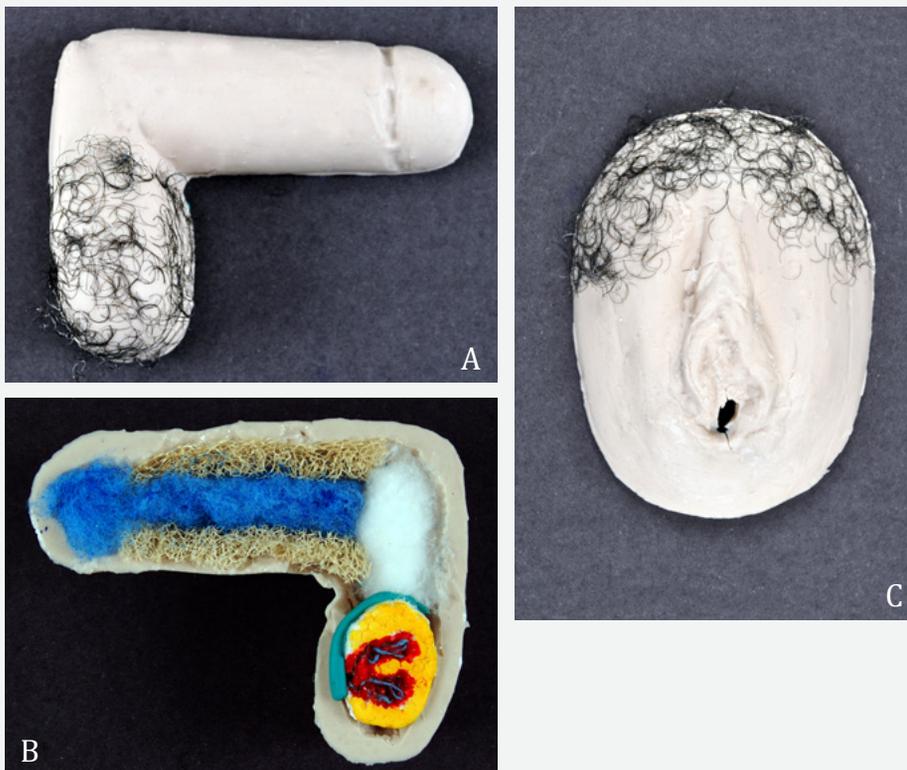


Figura 2 Pranchas em alto-relevo representando: A – Órgão genital feminino externo; B – Órgão genital masculino; C – Órgão genital feminino interno.



Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado dos deficientes visuais que entraram em contato com os modelos foi avaliado através da capacidade de análise e síntese referente ao conteúdo, representada pelo modelo elaborado. Enfatiza-se que é imprescindível, durante a aquisição de conhecimento, que o aluno seja acompanhado por um professor, que indique e sinalize as estruturas, promovendo correlações com o conteúdo. Os alunos demonstraram capacidade de analisar elaboraram relações cada vez mais completas e, de sintetizar uma vez que demonstraram capacidade de siste-

matizar o conhecimento e expressá-lo concretamente. O material de apoio utilizado e oferecido para deficientes visuais nem sempre atende às expectativas, tornando o conhecimento do corpo humano ineficiente. 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. Considerando que na adolescência ocorrem mudanças tanto fisiológicas quanto psicológicas que são constitutivas do processo de crescimento pessoal e profissional, e levam à busca de autonomia e independência; a temática sobre educação sexual, envolvendo o conhecimento dos órgãos reprodutores é de extrema importância. Além de que esta temática está diretamente relacionada à prevenção de doenças e gravidez (Métodos anticoncepcionais e DSTs), cuja re-

percussão é de importância mundial, sendo considerado um problema de saúde pública. O deficiente visual por sua vez embora não visualize as transformações ocorridas em seu corpo, as percebem. Este fato é compreensível, pois as modificações biológicas não só exigem reconstrução da sua autoimagem, como também influenciam na construção de sua identidade, portanto ocorrem vários eventos psicológicos que culminam naquilo que se denomina aquisição de identidade sexual (BRETAS & SILVA, 2002; MANDÚ & CORREA, 2000).

Há muito por se fazer para que o conhecimento, em sua íntegra, seja transmitido a este público e uma das tarefas é a elaboração de material específico para cada tema abordado em sala de aula, uma vez que os deficientes visuais frequentam classes regulares no ensino fundamental, médio e na universidade, participando das aulas em conjunto com alunos sem problemas visuais. Desse modo conseguimos conduzir os alunos por caminhos nos quais o processo educativo se apresenta de forma mais significativa, incluindo-os em uma realidade que lhes permite explorar o desconhecido por meio de um conhecimento por eles construído no ambiente escolar e em outros espaços educativos.

Essa experiência pode proporcionar uma troca de conhecimento muito rica e recheada de momentos prazerosos que o conhecimento acadêmico na maioria das vezes não proporciona aos alunos da graduação, e também estimulou a sede de conhecimento e a vontade de estar envolvido com questões de tanta importância.

Pode-se dizer que o objetivo do projeto foi alcançado com êxito, pois se percebe que a maioria dos visitantes tem certo conhecimento sobre o tema abordado tais como gravidez, menstruação, ovulação, métodos contraceptivos, espermatozoides, mas nem sempre esses conceitos estão bem esclarecidos, pois existe uma barreira didática que com o material desenvolvido pode ser quebrada.

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.

BRETAS, J. R. S.; SILVA, C. V. Interesse de escolares e adolescentes sobre corpo e sexualidade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 55, n. 55, p. 528-34, set./out., 2002.

GARDNER, J. A. Tactile Graphics: an overview and resource guide. Science Access Project, Department of Physics, Oregon State University. *Information Technology and Disabilities E-Journal*, v. 3, n. 4, 1996.

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.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo com o toque: reflexões e sugestões para uma educação sexual adaptada ao portador de deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 31-7, 1994.

MANDÚ, E., CORREA, A. C. P. Educação sexual formal na adolescência: contribuições à construção de projetos educativos. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 13, n. 1, p. 27-37, 2000.

FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. Educação e Inclusão de Pessoas Cegas: da Escrita Braille à Internet. *Revista FAFIBE, (on-line)*, v. 2, p. 1-10, 2006.

CONFORTO, D.; SANTAROSA, L. M. C. Ambientes Digitais Virtuais: Acessibilidade aos Deficientes Visuais. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 1, n. 1, fev., 2003.

MATTOS, J. P. A Sexualidade e a deficiência auditiva. *Revista Integração*, Brasília, 6., n. 15, p. 34-36, 1995.

PINEL, A. C. A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa deficiente. In: RIBEIRO, M. (Org.). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosados Tempos, 1993, p. 307-325.

BRUHNS, M. A. T. Deficiência Visual e Educação Sexual: a trajetória dos preconceitos – ontem e hoje. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, v. 3, p. 255-269, 1996.

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

MAZZOTTA, M. J. S. da. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

PAGLIUCA, L. M. A arte da comunicação na ponta dos dedos: a pessoa cega. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 4, p. 127-138, 1996.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3

VERIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE OS TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Andréa Regina Nunes Misquiatti

Priscila Piassi Carboni

Jéssica dos Santos Ceron

Ana Gabriela Olivati

Maria Cláudia Brito

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Introdução: O professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, visto que esse é o profissional que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto educacional está inserida.

Objetivo: Investigar o conhecimento de professores do Ensino Fundamental sobre os TID e proporcionar um treinamento por meio de palestras sobre o tema. **Método:** Participaram 60 professores de escolas municipais, com idades entre 26 e 65 anos. Foi elaborado e aplicado um questionário, dividido em três partes: conhecimento acerca de pessoas com TID; formas de atuação na inclusão e; identificação pessoal e profissional. Esse questionário foi aplicado antes e após treinamento oferecido, para verificar a efetividade das orientações. **Resultados:** Os dados obtidos com a primeira aplicação dos questionários referentes à Parte 1 e 2 foram de 37% e 39% de acertos, respectivamente. Com a segunda aplicação, os valores de acertos passaram para 53% e 66%. Com relação à Parte 3, dos 60 professores participantes, 57% trabalharam com algum tipo de deficiência e 13% relatou ter trabalhado com crianças com TID. **Conclusão:** Foi possível observar que a intervenção oferecida aos professores propiciou melhora do conhecimento desses profissionais sobre os TID.

Palavras-chave: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; inclusão escolar; conhecimento de professores; intervenção.

INTRODUÇÃO

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), segundo definição do DSM-IV, são caracterizados por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereoti-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

pados. Fazem parte desse quadro: o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados com algum grau de Retardo Mental (APA, 2002).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993) no Código Internacional de Doenças (CID-10) esses transtornos recebem a nomenclatura de Transtornos Globais do Desenvolvimento e englobam os seguintes quadros: autismo infantil, autismo atípico, Síndrome de Rett, Outro transtorno desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento, transtornos globais não especificados do desenvolvimento. Esse termo é atualmente utilizado na legislação brasileira, no entanto, na presente pesquisa optou-se por utilizar a nomenclatura Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, conforme tradução do termo Pervasive Developmental Disorders pela APA (2002).

São transtornos do neurodesenvolvimento que afetam mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, que resultam na interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. Estão entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns e apresentam ampla variabilidade de características, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento (KLIN et al., 2006).

Schwartz, Sandall, McBride e Boulware (2004) relataram que o número de crianças com TID está se expandindo. Alguns estudos sugerem, entretanto, que esse aumento associa-se à maior disponibilidade de recursos, conduzindo a melhores condições para reconhecimento dos quadros.

A importância da interação social para o comportamento humano já é conhecida há tempos. Acredita-se que está ligada diretamente à construção do Eu, principalmente pela mediação dos outros e suas respostas, e também, ao sucesso da constituição psíquica da criança (CAMARGO; BOSA, 2009). Segundo estudo, a interação entre professor-aluno é passível de expectativas e isto tem um peso muito grande no desempenho do aluno ao longo de sua vida (FREIRE, 2000).

Farias, Maranhão e Cunha (2008) ressaltam a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança, em especial as com TID, visto que esse é

o profissional que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto em que está inserida. Reafirma-se, portanto, a importância da atuação do professor e seu preparo como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola, oferecendo o espaço propício para receber e manter os alunos de inclusão. Sendo assim, a inclusão deve ser instituída como uma forma de inserção radical, completa e sistemática, em que as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais de todos os alunos, não se restringido somente aos alunos com deficiência (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Kupfer (2004) afirma que se deve promover uma mudança na representação social sobre a criança com TID, sendo importante que a escola e o professor baseiem suas práticas através da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a este tipo de transtorno, bem como suas características e consequências para o desenvolvimento infantil (apud FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

A educação especial, segundo art. 58 da Lei 12.796 que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é definida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Segundo Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CNB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, consideram-se como educandos de necessidades especiais aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos ou, então, altas habilidades/superdotação (art. 5º, incisos I, II e III).

A lei 12.796 dispõe em seu artigo 4º o acesso obrigatório e gratuito à educação básica dos quatro aos 17 anos de idade e garante ainda, no inciso III, atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com TID através da orientação dos sistemas de ensino a fim de garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade (MEC, 2008).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC, 2008).

Reafirma-se em estudo, que a escola inclusiva deve estar preparada para adaptar seu currículo e ambiente físico às necessidades de todos os alunos, dispondo-se a mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional visando atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Segundo a literatura, crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com TID, ainda que a compreensão social dessas últimas seja difícil. A oportunidade de interagir com pares é a base para seu desenvolvimento, assim como para qualquer outra criança. Acredita-se que a partir da inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada da criança com TID na escola, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não apenas o seu desenvolvimento, mas também o das outras crianças, através da convivência e do aprendizado com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo Camargo e Bosa (2009), muitos educadores resistem ao trabalho com crianças com TID por temores em não saber lidar com a agressividade delas (um aspecto que nem sempre se faz presente). Ideias preconcebidas sobre o transtorno, principalmente obtidas através da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos e, afetam a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

Gadow, Devincent, Pomeroy e Azizian (2004) observaram que os professores que trabalham com crianças com TID, apresentam sintomas mais severos de ansiedade e depressão em relação a essas crianças, que seus próprios pais. Este

dado justifica a necessidade de treinamento adequado para professores de estudantes com TID.

Ainda existem grandes obstáculos referentes à inclusão educacional de crianças com TID, devido ao fato de muitos professores experimentarem um certo “medo” em lidar com essas crianças, seja pelo desconhecimento sobre a condição do transtorno em si, ou por se depararem diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante da intervenção pedagógica com esse aluno (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006). Essas informações ressaltam a importância da formação continuada dos professores, para que estejam melhor preparados ao trabalhar com crianças com TID.

Wing (1992) ressalta que embora compartilhem muitas características específicas, alunos com TID são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento. Assim, deve ser usada uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes a crianças com TID (KRASNY; WILLIAMS; PROVENCAL; OZONOFF, 2003).

Quando não há ambiente apropriado e condições inadequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive. Mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do TID, ela pode beneficiar-se das experiências sociais (CAMARGO; BOSA, 2009).

Kristen, Brandt e Connie (2003) examinaram o relacionamento entre professores de escola comum e alunos com autismo e puderam observar que, nos casos em que os professores percebiam de forma positiva seu relacionamento com os alunos com autismo, os problemas de comportamento dessas crianças foram menores, e além disso, elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula.

A existência de poucos estudos sobre inclusão de crianças com autismo na escola comum parece refletir a realidade de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão (CAMARGO; BOSA, 2009).

Diante das informações apresentadas, o objetivo desse estudo foi Investigar o conhecimento de professores do Ensino Fundamental sobre os TID e proporcionar um treinamento por meio de palestras sobre o tema.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 60 professores de escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade no interior do estado de São Paulo, com idades entre 26 e 65 anos, dos gêneros feminino e masculino, sendo 3 professores do gênero masculino e 57 do gênero feminino, respectivamente 7% e 93% dos participantes.

Procedimento

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Primeiramente, a pesquisa foi apresentada, em dia previamente marcado, para a diretora de cada escola participante. Diante da aceitação da mesma, a pesquisa foi apresentada para os professores e todos que aceitaram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, só assim a pesquisa pode ser realizada, segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96.

b) Instrumento

Para a realização desta pesquisa foi elaborado um questionário especificamente para este fim, este foi dividido em três partes:

- Parte 1: contém 32 questões referentes ao conhecimento geral dos professores acerca de pessoas com TID.
- Parte 2: contém 8 questões referentes ao conhecimento de como o professor atua na inclusão de alunos com TID.
- Parte 3: refere-se a identificação pessoal e profissional dos professores, foi composta por 12 questões, além da identificação pelo nome ou RG do participante.

No total, o questionário é composto por 52 questões, 40 de conhecimento na área do TID e 12 questões pessoais. O questionário foi elaborado com base em pesquisas sobre o assunto (VOLDEN; et al., 2009; LANDA, 2007; KLIN, 2007).

Em relação às 40 questões sobre o transtorno, as alternativas de resposta são de múltipla escolha e, o professor deveria assinalar apenas uma dentre as seguintes opções: concordo; concordo parcialmente; não concordo; não tenho opinião formada sobre o assunto. Todas as vezes que a última opção (não tenho opinião formada sobre o assunto) foi assinalada, a questão foi considerada como errada.

A fim de garantir a fidedignidade e gerar os dados necessários para se atingir o objetivo deste estudo, solicitou-se a colaboração de dois juízes, por meio da leitura do roteiro inicial de questões e sugestões para a elaboração e organização do questionário definitivo.

Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa foi, inicialmente, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília, protocolo nº 0286/2010 e só foi realizada após a aprovação do mesmo.

Para realização da seleção dos professores, foram estabelecidos contatos com as direções das escolas e explicada a pesquisa e seus objetivos. A partir desses contatos, foram realizados convites aos professores para participação no estudo. Estes receberam explicação expositiva com multimídia com as informações necessárias sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Após a exposição da pesquisa, os professores que aceitaram participar assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado especificamente para tal estudo e em seguida foi entregue para os mesmos o questionário juntamente com as instruções sobre como respondê-lo.

Foi realizado, após a aplicação do questionário, um encontro em cada escola participante para o treinamento dos professores acerca da temática “Transtornos invasivos do desenvolvimento na educação inclusiva: programa de treinamento para professores”, enfatizando aspectos da comunicação, interação social e propondo novas alternativas de trabalho na sala de aula com as crianças portadoras desse transtorno. Posteriormente foi aplicado, novamente, o mesmo questionário para os mesmos professores, para analisar a efetividade das orientações e as possíveis diferenças nas respostas.

Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos foram analisados estatisticamente de acordo com os seguintes critérios: Parte 1 e 2: porcentagem de acertos e erros para cada questão. Par-

te 3: porcentagem referente ao total de participantes para as seguintes variáveis: formação do professor; tempo de experiência como professor; experiência com algum tipo de deficiência; experiência de ensino com alunos com TID e formação especializada na área de TID/autismo.

RESULTADOS

Os dados obtidos por meio da avaliação dos questionários foram analisados estatisticamente e classificados de acordo com a frequência absoluta e relativa de acertos e erros para cada questão. As porcentagens foram arredondadas para melhor visualização dos resultados.

A Tabela 1 permite visualizar os resultados da variável “acertos” da Parte 1 (conhecimento dos professores sobre pessoas com TID), correspondentes à primeira e segunda aplicação dos questionários, antes e após o treinamento instrutivo aos professores.

Tabela 1 Comparação de acertos da Parte 1 na aplicação dos dois questionários.

| Questões | 1ª Aplicação | | 2ª Aplicação | |
|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Acertos | | Acertos | |
| | Freq. absoluta | Freq. relativa | Freq. absoluta | Freq. relativa |
| 1 | 50 | 83% | 44 | 73% |
| 2 | 19 | 32% | 29 | 48% |
| 3 | 49 | 82% | 52 | 87% |
| 4 | 37 | 62% | 49 | 82% |
| 5 | 47 | 78% | 48 | 80% |
| 6 | 49 | 82% | 51 | 85% |
| 7 | 9 | 15% | 10 | 17% |
| 8 | 26 | 43% | 44 | 73% |
| 9 | 17 | 28% | 31 | 52% |
| 10 | 13 | 22% | 36 | 60% |
| 11 | 30 | 50% | 47 | 78% |
| 12 | 37 | 62% | 52 | 87% |

continuação

| Questões | 1ª Aplicação | | 2ª Aplicação | |
|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Acertos | | Acertos | |
| | Freq. absoluta | Freq. relativa | Freq. absoluta | Freq. relativa |
| 13 | 13 | 22% | 26 | 43% |
| 14 | 25 | 42% | 26 | 43% |
| 15 | 5 | 8% | 22 | 37% |
| 16 | 9 | 15% | 23 | 39% |
| 17 | 33 | 55% | 46 | 77% |
| 18 | 26 | 43% | 47 | 78% |
| 19 | 30 | 50% | 43 | 72% |
| 20 | 6 | 10% | 28 | 47% |
| 21 | 28 | 47% | 39 | 65% |
| 22 | 3 | 5% | 11 | 18% |
| 23 | 14 | 23% | 13 | 22% |
| 24 | 22 | 37% | 40 | 67% |
| 25 | 24 | 40% | 30 | 50% |
| 26 | 14 | 23% | 14 | 23% |
| 27 | 8 | 13% | 14 | 23% |
| 28 | 12 | 20% | 35 | 58% |
| 29 | 23 | 38% | 30 | 50% |
| 30 | 17 | 28% | 20 | 33% |
| 31 | 7 | 12% | 21 | 35% |
| 32 | 3 | 5% | 2 | 3% |

A Tabela 2 traz os dados da variável “acertos” referentes à Parte 2 dos questionários (formas de atuação na inclusão).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Tabela 2 Comparação de acertos da Parte 2 na aplicação dos dois questionários.

| Questões | 1ª Aplicação | | 2ª Aplicação | |
|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Freq. absoluta | Freq. relativa | Freq. absoluta | Freq. relativa |
| 1 | 27 | 45% | 46 | 77% |
| 2 | 26 | 43% | 52 | 87% |
| 3 | 41 | 68% | 50 | 50% |
| 4 | 21 | 35% | 37 | 62% |
| 5 | 46 | 77% | 57 | 95% |
| 6 | 11 | 18% | 26 | 43% |
| 7 | 4 | 7% | 20 | 33% |
| 8 | 11 | 18% | 30 | 50% |

Como pode ser observado, houve melhora na quantidade de acertos das questões após o treinamento oferecido, na maioria das questões. Porém, apesar dessa melhora, o conhecimento dos professores ainda se encontra aquém do ideal para atender esta população, o que demonstra a necessidade de preparação e formação continuada sobre o assunto.

As Figuras 1 e 2 permitem visualizar melhor a porcentagem total das variáveis acertos e erros referentes à primeira e segunda aplicação dos questionários.

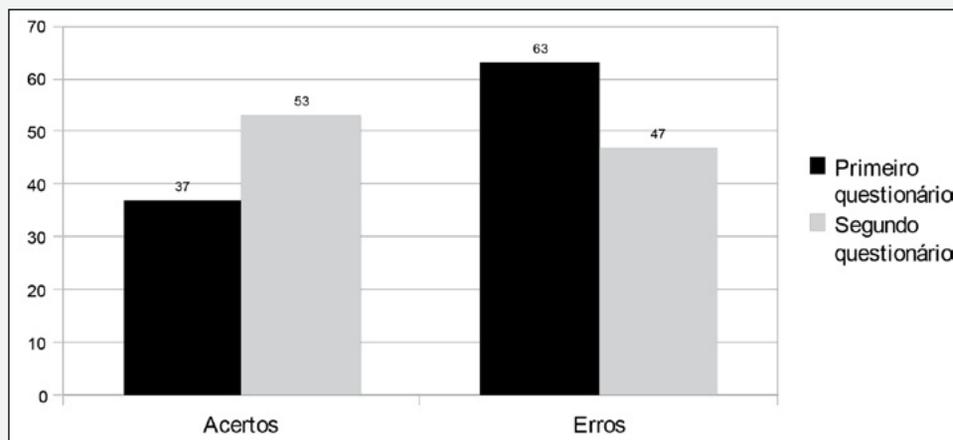
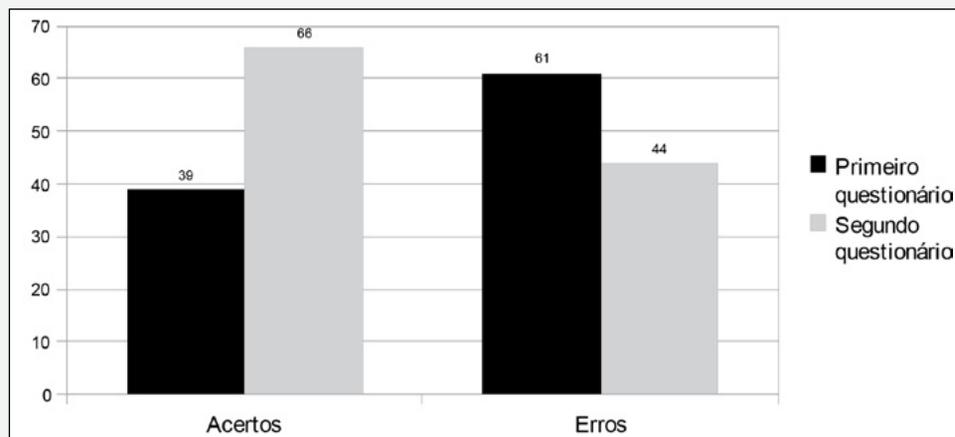
Figura 1 Porcentagem de acertos e erros contidos na Parte 1 dos questionários.

Figura 2 Porcentagem de acertos e erros contido na Parte 2 dos questionários.

No que se refere aos dados obtidos na Parte 3 dos questionários (identificação pessoal e profissional), os resultados obtidos foram analisados para cada variável. Em relação à formação dos professores, 72% possuem formação em pedagogia, 18% possuem magistério, 2%, ou seja, um professor, possui formação em administração, 2% com formação em matemática, 2% com formação em gestão de negócios, 5% possuem formação em letras e 5% possuem formação em educação física e, 7% possuem mais de uma formação.

O tempo de experiência relatado pelos professores foi 18% possui experiência entre 1 e 5 anos, 37% possui entre 5 e 10 anos de experiência, 42% possui entre 10 e 20 anos de experiência e 3% possui mais de 20 anos de experiência. Durante os anos de experiência 57% dos professores relataram ter trabalhado com algum tipo de deficiência e apenas 13% relatou ter trabalhado com crianças com TID e a mesma porcentagem relatou ter alguma formação complementar sobre o assunto.

DISCUSSÃO

Como afirma a literatura, a escola inclusiva deve estar preparada para adaptar seu currículo e ambiente físico às necessidades de todos os alunos, dispondo-se a mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional visando atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Em relação aos achados deste trabalho, outros autores afirmam à relevância da atuação do profissional (professor) ligado a preparação dele como intercessor

e agente da inclusão, além do espaço favorável e do papel da escola em si, para que isso ocorra (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Além de afirmar também que crianças com desenvolvimento típico fornecem entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com TID, ainda que a compreensão social dessas últimas seja difícil. (CAMARGO; BOSA, 2009).

No estudo aqui apresentado, pôde-se observar a importância da preparação desses profissionais para que eles façam seu papel como educadores, estando então capacitados para exercer tal função de acordo com a dificuldade apresentada por cada estudante que necessite de atenção diferenciada. De acordo com os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, podemos observar que apenas 57% dos professores relataram ter trabalhado com algum tipo de deficiência, e apenas 13% relatou ter trabalhado com crianças que apresentam Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, assim sendo, uma porcentagem relevante e muito importante, não tem o conhecimento adequado para lidar e saber trabalhar com tais alunos, devido à falta de formação e instrução diferenciada (palestras, orientações, congressos, aulas, dentre outros).

De acordo com Kristen, Brandt e Connie (2003), nos casos em que os professores concebiam de forma positiva seu relacionamento com os alunos com autismo, os problemas de comportamento dessas crianças foram menores e, além disso, elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula.

Na presente pesquisa, podemos observar também, que o treinamento dos professores, acerca da temática “Transtornos invasivos do desenvolvimento na educação”, contribuiu para a ampliação do conhecimento dos mesmos. Tais dados foram obtidos através de porcentagens de acertos e erros, em relação a cada questão apresentada no questionário que foi respondido por eles, antes e depois do treinamento. O número de acertos apresentados pelos professores na primeira aplicação do questionário, em relação às perguntas que envolvem como tema TID, foi de 37; já na segunda aplicação, após o treinamento, o número de acertos foi de 61, apresentando maior quantidade de acertos do que na primeira aplicação.

A literatura também afirma que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, o que confirma os achados da seguinte pesquisa, a cerca de que é necessária uma complementação na formação, para que se possa trabalhar com a educação especial. Assim

sendo, as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais de todos os alunos, não se restringido somente aos alunos com deficiência (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

De acordo com Camargo e Bosa (2009), ideias formadas sobre o transtorno influenciam as pessoas e as expectativas dos professores e profissionais da educação sobre o desempenho de seus alunos, afetando então, a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. Quando o ambiente não está apropriado e não há condições que assegurem uma inclusão adequada, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar a prejuízos para as crianças.

A amostra de poucos estudos que abordam o tema “inclusão de crianças autistas e ou com transtornos” demonstram que na realidade existem poucas crianças com TID inclusas em relação às demais deficiências. A literatura refere que isso se deve à falta de preparo das escolas e professores para atender a demanda da inclusão de crianças com TID (CAMARGO; BOSA, 2009).

CONCLUSÃO

Na presente pesquisa pudemos observar que a ocorrência do treinamento aos professores acerca dos TID na educação inclusiva contribuiu de forma significativa para ampliar o conhecimento dos mesmos. Tais achados indicam a importância da preparação desses profissionais, para que estejam capacitados a exercer sua função, de acordo com as características e necessidades de cada criança.

No entanto, os resultados aqui obtidos evidenciam também a necessidade de novos estudos acerca da inclusão e dos parâmetros que a cercam, a fim de contribuir para a elaboração de melhores propostas e formas de aplicação da inclusão para atender às necessidades dessa população.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais*. (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.). *Experiências educacionais*

inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.

FREIRE, F. The teacher-student interactions and its pedagogical implication. Unopar Cient., *Ciênc. Hum. Educ., Londrina*, v. 1, n. 1, p. 115-121, 2000.

GADOW, K. D.; DEVINCENT, C. J.; POMEROY, J.; AZIZIAN, A. Psychiatric symptoms in preschool children with PDD and clinic and comparison samples. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 34, n. 4, p. 379-393, 2004.

KLIN, A.; SAULNIER, C.; SPARROW, S.; CICHETTI, D.; VOLKMAR, F.; LORD, C. Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 37, p. 748-759, 2007.

KRASNY, L.; WILLIAMS, B. J.; PROVENCAL, S.; OZONOFF, S. Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, v. 12, n. 1, p. 107-122, 2003.

KRISTEN, R.; BRANDT, C.; CONNIE, K. General education teachers' relationships with included students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, n. 2, p. 123-30, 2003.

LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, p. 16-25, 2007.

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Brasília, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SCHWARTZ, I. S.; SANDALL, S. R.; McBRIDE, B. J.; BOULWARE, G. Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): an inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 24, n. 3, p. 156-168, 2004.

VOLDEN, J.; COOLICAN, J.; GARON, N.; WHITE, J.; BRYSON, S. Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 39, n. 2, p. 388-393, 2009.

WING, L. *Princípios de Educação Terapêutica para Crianças Autistas*. Santillana: Madrid, 1992. p. 256-262.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A APRENDIZAGEM DO SISTEMA BRAILE

Fátima Inês Wolf de Oliveira

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Mesmo com indicativos de que crianças com cegueira possam apresentar atraso no desenvolvimento, não é a deficiência em si fator determinante de possíveis defasagens e, portanto, a criança com cegueira, embora tenha dificuldades provenientes de causas orgânicas e o estigma da deficiência, pode ter um desenvolvimento normal, se lhe forem proporcionadas oportunidades para aprender. O presente artigo, voltado aos educadores, que trabalham nas escolas de ensino comum, e aos responsáveis por atendimentos especializados a alunos com deficiência visual, apresenta algumas considerações sobre o processo de alfabetização pelo sistema braile e ressalta a sua importância na evolução educacional desses alunos.

Palavras-chave: Alfabetização de crianças com deficiência visual; sistema braile; atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade a criança interage com o meio no qual se insere, estabelecendo trocas e, através de suas experiências, constrói aprendizagens e adquire importantes conhecimentos para sua vida. O mundo a sua volta está repleto de informações visuais, sonoras, táteis, olfativas, sinestésicas que, personificadas em objetos, alimentos, brinquedos, animais, flores, aguçam sua vontade de tocar, sentir, ver, pegar. Para tanto, busca alcançar seus objetivos engatinhando, subindo, correndo, andando, saltando, enfim, tentando se relacionar com tudo que encontra e pode estar ao seu alcance, quase sempre movida pelo sentido visual.

As crianças com cegueira também percebem os movimentos do mundo que as envolve e têm oportunidade para estar em contato com as peculiaridades, sons, aromas, temperaturas e texturas das coisas. O conjunto de ações próprias da criança podem proporcionar-lhe um ambiente rico em aprendizagem, levan-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

do-se em conta suas capacidades. Nesse sentido, o processo educacional dessas crianças e, mais especificamente, sua alfabetização requerem providências importantes considerando-se as habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita em braile.

Apesar de pesquisadores indicarem que crianças com cegueira podem apresentar atraso no desenvolvimento, Scholl (1983) refere que não é a deficiência em si fator determinante de possíveis defasagens e sim alguns interferentes, tais como o período da perda visual, a falta de estimulação ambiental e, fator relevante, a dinâmica familiar. Portanto, a criança com cegueira, mesmo com as dificuldades provenientes de causas orgânicas e o estigma da deficiência, pode ter um desenvolvimento normal, se lhe forem proporcionadas oportunidades para aprender.

O presente artigo, voltado aos educadores que trabalham nas escolas de ensino comum, e aos responsáveis por atendimentos especializados para alunos com deficiência visual, faz algumas considerações sobre o processo de alfabetização pelo sistema braile e enfatiza sua importância na evolução educacional desses alunos.

O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

A entrada da criança na escola proporciona-lhe situações de participação em um grupo social mais amplo que o da família e ajuda-a a adquirir hábitos, fazer experimentações, formar conceitos e ampliar o vocabulário. Dessa forma, essa fase inicial de aquisição de conhecimentos vai requerer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação.

O sentido visual capta importantes sinais do ambiente, estimulando a criança à ação motora através da experimentação, na busca de satisfazer seus instintos, necessidades e desejos; permite o planejamento e o controle do comportamento (RODRIGUES, 2002). Quando a ausência desse sentido data do nascimento, a criança se depara com uma série de limitações e dificuldades em seu desenvolvimento global, repercutindo em sua integração e adaptação social.

Considerando que a maior parte das informações que recebemos do mundo à nossa volta – cerca de 80% delas, conforme afirmam Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) – são fornecidas pelo sentido visual, os autores salientam que a criança com cegueira congênita, frequentemente, apresenta atraso em seu desenvol-

vimento motor, o que restringe significativamente suas experiências e, conseqüentemente, o acesso às informações do mundo, gerando, na maioria das vezes, dificuldades quanto à aquisição de conceitos, interferindo assim na evolução de sua cognição.

Segundo Vygotski (1997), no texto *El niño ciego*, a deficiência visual não representa somente o acometimento de um órgão, nesse caso o olho, mas sim, de comprometimentos que envolvem a reestruturação de todas as forças orgânicas e psicológicas. A cegueira pode refletir na personalidade humana e transformar suas funções normais. Dessa forma, não se resume a uma deficiência e sim se refere a uma fonte de revelações de amplitude.

O ponto de partida para essa compreensão das reais limitações impostas pela cegueira é estar atento às formas próprias de a pessoa com deficiência sensorial explorar e perceber o que a cerca, de acordo com Masini (1994), que oferece dados de pesquisa sobre as maneiras de crianças com deficiência visual perceberem e de relacionarem-se com pessoas e objetos. A investigação da pesquisadora assinalou que é a consideração aos caminhos perceptuais dos que não têm a visão como sentido predominante, que pode apontar as condições propícias ao seu desenvolvimento, aprendizagem, integração pessoal e social e autonomia. Constatou que, perceber, compreender e acompanhar esse ser humano com deficiência visual na sua totalidade – na maneira como age, como se expressa, como sente, como pensa – requer que se entre em contato com seu viver, em diferentes momentos e situações.

Nuernberg (2008) revela em seu trabalho que ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vygotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

Corroborando os achados de Vygotski estão as colocações de Cassimiro e Garcia (2008) que destacam:

Diferente dos surdos-mudos, a maior força dos cegos está na linguagem. A capacidade do cego para o conhecimento e a comunicação significa que ele pode sim ser inserido no mundo social. Porém o nosso mundo é mais organizado de forma visual que de forma auditiva. Desse ângulo biológico, o cego tem perdido mais que o surdo. Entre-

tanto, para uma inclusão social, a linguagem é muito mais importante. Se os processos de compensação não estivessem orientados pela comunicação com os não cegos e a exigência de adaptar-se a vida social, se o cego vivesse só entre cegos, unicamente nesse caso poderia originar-se a partir dele um tipo particular de ser humano. (p. 10)

O sucesso escolar da criança pode depender então de uma série de fatores, independentemente da idade em que comece a frequentar a escola e do tipo de programa no qual esteja matriculada. Toda criança precisará de certas atitudes, maneiras de trabalhar capacidades e habilidades. Entre essas: saber usar os grandes músculos; escutar atentamente; seguir instruções e ordens, entender palavras que designam localização e direção; movimentar-se independentemente pela escola; trabalhar da esquerda para direita; saber o que é semelhante e diferente, no que diz respeito a sons, formatos e texturas; usar significativamente as palavras; cuidar de si mesma; usar bem a musculatura fina; usar a visão residual (referente às pessoas com baixa visão).

O professor alfabetizador deve levar em consideração todos os aspectos de desenvolvimento da criança e partir de indagações sobre o grau de sua perda visual; que conhecimento detém sobre assuntos específicos; que tipo de experiência teve anteriormente; se lhe foram oferecidas oportunidades adequadas; e ainda, sobre o que lhe é significativo neste momento (MONTEIRO, 1992; MONTEIRO, 2004).

Cabe ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento pleno do aluno, como também elaborar e adaptar recursos e estratégias acadêmicas e lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação efetiva junto aos demais alunos da escola.

O FAZER PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM BRAILLE

Os aspectos psicomotores, cognitivos e especialmente as habilidades sensoriais (táteis, auditivas, olfativas e sinestésicas) deverão ser observadas, visto que são habilidades essenciais para facilitar o processo de alfabetização propriamente dito de crianças com cegueira. Nuernberg (2008) salienta que “as vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição” (p. 309). O autor ainda complementa destacando que não se trata de afirmar que

uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação num determinado órgão provoque o esquecimento de outro. A compensação social referida por Vygotski em sua obra resume-se principalmente, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de sobrepujar as limitações com base em outros instrumentos, como a mediação simbólica. Dessa forma, sua concepção motiva o processo educacional a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize com planejamento e objetividade, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência visual.

As crianças cegas operam com dois tipos de conceitos, conforme consideram Campos et al. (2007):

- que têm significado real para elas a partir de suas experiências.
- que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Dessa forma, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não basearem-se em experiências diretas e concretas. Tal fenômeno é conhecido como verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O volume de informações e a qualidade das experiências de aprendizagem devem ser os mais variados possíveis, desde as atividades de linguagem, como reprodução e produção de pequenos versos, músicas, contos e textos. Elaboração e construção de esquemas lúdicos, de evocação, memória, representação mental e temporal, jogos de representação e raciocínio espacial, lógico-matemático, etc. Além dessas atividades grupais, as atividades individuais de manuseio e utilização dos recursos específicos como reglete, punção, acesso ao código braile e ao texto braile deverão ser priorizadas no contexto escolar (BRUNO, 1993; BRUNO, 1997). O ensino da linguagem escrita deve prever estratégias que respeitem as especificidades das crianças, portanto, é preciso encontrar uma forma de ensinar que respeite o acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de aprender que constitui atribuição da Pedagogia nos processos de ensino.

Mesmo sem considerar o caráter pedagógico adotado pelo alfabetizador de crianças cegas, é importante compreender que carecem de preparação que compreende a exploração de materiais concretos para estimular o tato, e é nesse mo-

mento que as habilidades e capacidades sensoriais, motoras e cognitivas devem ser incentivadas para proporcionar um processo de alfabetização com qualidade. Essa etapa constitui-se em um pré-requisito importante para minimizar as dificuldades da criança com cegueira na alfabetização. O maior contato com materiais com diversas formas e texturas, para desenvolver seu sentido tátil, é necessário para o aprendizado do braile, o sistema fundamental para alfabetizá-la.

Sá e Magalhães (2008) sinalizam que para a realização da escrita ou leitura em braile, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e agilidades táteis. É fundamental que a criança com cegueira tenha um rigoroso preparo quanto à discriminação tátil, pois assim perceberá o mundo e logo se apropriará do sistema da escrita. Nesse sentido, urge que o professor alfabetizador estimule o sentido tátil, usando a palma das mãos, os dedos e as mãos em conjunto para explorar objetos. Essas noções são importantes para a percepção e a reprodução das semelhanças e diferenças das combinações dos pontos que representam as letras. O tato, a destreza tátil e a coordenação manual precisam estar desenvolvidos, pois tanto a técnica da leitura quanto a escrita das letras dependem de movimentos sincronizados das mãos e da percepção tátil de diferenças.

Para iniciar a alfabetização de uma criança com cegueira, além de estimular a percepção tátil, a fim de que possa, na leitura, perceber e discriminar o relevo dos pontos do Sistema Braile, e, na escrita, manusear corretamente o punção (que, na verdade, constitui o instrumento de escrita do cego) e a reglete sobre o papel, torna-se necessário trabalhar, de forma eficiente, os conceitos de direita, esquerda, em cima e embaixo.

Conforme Monteiro (2004) quando o professor apresenta a reglete e o punção, na iniciação da escrita, necessita demonstrar para a criança o conceito de coluna, considerando que os seis pontos estão dispostos em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar “cela braile”. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma:

do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 1-2-3;

do alto para baixo, coluna da direita: pontos 4-5-6.

1 □ □ 4

2 □ □ 5

3 □ □ 6

As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação das 63 combinações ou símbolos braile. As dez primeiras letras do alfabeto são formadas pelas diversas combinações possíveis dos quatro pontos superiores (1-2-4-5); as dez letras seguintes são as combinações das dez primeiras letras, acrescidas do ponto 3 e formam a segunda linha de sinais. A terceira linha é formada pelo acréscimo dos pontos 3 e 6 às combinações da primeira linha (BRASIL, 2006).

O conceito de coluna pode ser facilmente demonstrado se as crianças forem posicionadas em filas de três crianças cada, na sala de aula ou nas aulas de Educação Física, de modo que a criança cega possa ter ideia de sua posição e da posição de seus colegas dentro da formação, percebendo, assim, se é o primeiro da fila, o do meio ou o último. Com isso, adquire a noção de ordem, de formação em coluna e em linha e de posição relativa (MONTEIRO, 2004).

É inegável que para se entender o posicionamento do corpo no espaço as vivências corporais são importantes. Quando se quer explicar o que é dentro e fora para uma criança, sem utilizar seu corpo, apela-se para objetos que ao serem colocados ou retirados de caixas, favoreçam a compreensão da posição dentro e fora. Entretanto, se não houver material adequado disponível, nada é mais significativo do que o próprio corpo para demonstrar, entrando-se numa sala de aula, loja, casa, quarto, etc. o que é estar dentro ou fora de um espaço determinado.

Borges e Macário (2007) desenvolveram uma pesquisa baseada na Ciência da Motricidade Humana que teve como objetivo criar uma programação de atividades com a finalidade de auxiliar os professores, alfabetizadores no ensino do sistema braile, tendo sempre o corpo como elemento principal das ações executadas. A criança com cegueira estabeleceu contato com o sistema braile gradativamente, através de celas braile variadas e linhas em alto-relevo em várias direções. Construiu a imagem corporal através da utilização do seu próprio corpo e de bonecos. Os sentidos remanescentes foram trabalhados detalhadamente, visando à integração da criança em seu ambiente. Atividades específicas e objetos foram utilizados para trabalhar a lateralidade, a exploração de ambientes e os fatos cotidianos serviam para induzir a noção espaço-temporal, a coordenação motora global foi trabalhada através de atividades que exigiam movimentos rápidos em diversas direções, e a coordenação motora fina, por meio de uma variedade de construções, utilizando diferentes materiais que serviam também para fixar as atividades da vida diária. A construção do pensamento, a liberdade de ação, a autonomia e a so-

cialização foram desenvolvidas gradativamente no decorrer das atividades e o lúdico esteve sempre presente em todos os momentos.

O planejamento do professor deve envolver estratégias que se preocupem com a localização do aluno, quanto à posição do seu corpo no espaço, que deve permear toda a prática da movimentação e orientação dos alunos. A criança cega sente-se segura quando conhece o ambiente em que se encontra e sabe orientar-se com os pontos de referência para a sua movimentação (MONTEIRO, 2004). Observa-se que esse conhecimento reflete-se, com sucesso, na sua alfabetização, quando a criança é capaz de identificar os limites da cela e de identificar seus pontos, quando solicitada pela professora. Neste sentido atividades corporais planejadas, realizadas desde a educação infantil, com o objetivo de assegurar à criança cega domínio de sua lateralidade, sua percepção espacial, proporcionando uma comunicação precisa com as pessoas que a cercam, não só favorecem seu desenvolvimento psicomotor bem como sua alfabetização.

Cumpramos ressaltar que apesar da ênfase atribuída às atividades motoras, táteis, perceptuais no processo educacional das crianças com cegueira, pesquisadores também ressaltam que o princípio de mediação semiótica do funcionamento psíquico sustenta que a partir da intersubjetividade o acesso à realidade se realiza por meio da significação e pela mediação do outro (GÓES, 1993, 1995). A capacidade da linguagem de destinar à realidade a essência simbólica é, nesse caso, altamente potencializada. Em verdade, para o pesquisador soviético Vygotski o conhecimento não é simplesmente decorrente dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. Para ele o conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais, conforme indica:

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas. (1997, p. 230)

Nesse sentido, as limitações se restringiriam, para Vygotski, ao aspecto da mobilidade e orientação espacial, considerando que os processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, agem na superação das dificuldades inerentes à cegueira.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Em estudo realizado por Laplane e Batista (2003), com 25 professoras do ensino regular (pré-escola e primeiras séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos com deficiência visual em suas classes, em municípios do interior de São Paulo, as pesquisadoras identificaram algumas de suas crenças sobre o planejamento de ensino para esses alunos, sistematizadas em quatro categorias, apresentadas a seguir.

1. *A discriminação tátil constitui-se em habilidade básica, que deve ser bem treinada em crianças cegas.* Considera-se, assim, o tato como a principal forma de obtenção de informação para o cego. Sugere-se que o tato deve ser treinado extensivamente na discriminação de diferentes materiais e de diferentes aspectos desses materiais, tais como forma, textura e peso.
2. *O que não é apreendido pelos olhos, deve ser ensinado por meio de modelos táteis.* As professoras demonstram grande preocupação com a falta de material adequado, e parecem crer que esses recursos táteis, *per se*, permitiriam as aquisições de conhecimento pelos alunos cegos. As autoras do estudo discutem a crença subjacente a essa afirmação, de que a formação de conceitos depende, basicamente, de informações primárias, provenientes dos sentidos, e de que o tato é o principal substituto da visão.
3. *Deve-se oferecer à criança cega uma grande quantidade de objetos, que a ajudarão a construir conceitos.* As professoras pensam que deveria ser usada uma profusão de objetos, em tamanho real ou miniatura, e assumem que o ensino vai ser mais efetivo, quanto mais objetos forem oferecidos.
4. *Representações visuais devem se converter em representações táteis, para ensinar a formação de conceitos.* Aqui, as professoras se referem, principalmente, a representações bidimensionais: figuras, fotografias, desenhos, mapas, esquemas. No caso do aluno cego, alguns recursos já foram desenvolvidos, e muito resta a fazer.

Corroborando os resultados de Laplane e Batista (2003), emergem questões relativas ao papel do tato no ensino do cego e à noção de representação no planejamento de recursos didáticos que contemplem a eficiente aprendizagem do Sistema Braile.

Quanto ao ensino de conceitos para alunos cegos, as decorrências dessas questões devem ser levadas em conta, da mesma forma que para alunos videntes.

A especificidade fica por conta da elaboração de recursos adequados na compreensão de diferentes conceitos e sistemas de conceitos. Para tanto, conforme assinala Batista (2005, p. 14):

[...] é relevante redefinir o papel do tato, como importante recurso, embora não como substituto direto da visão. É também relevante pensar a noção de representação, como base para o planejamento de recursos didáticos, a serem elaborados e apresentados de forma interligada aos sistemas conceituais já adquiridos e em fase de aquisição pelos alunos.

No momento em que a criança vidente se encontra diante de uma folha de papel na qual se registram riscos pretos, aqueles sinais, para ela, precisam adquirir uma significação representativa. Da mesma forma com uma criança cega quando entra em contato com o conjunto de pontos que constituem o sistema braile que precisam adquirir também um valor simbólico e significativo.

A ponta do dedo não substitui o olho, pois seu alcance é muito limitado em comparação com o campo visual. O aluno cego pode reconhecer apenas um símbolo de cada vez. Por conseguinte, a leitura do braile nos primeiros estágios se baseia, em grande parte, no método alfabético, silábico e fonético. Para que o aluno cego se envolva com o processo de escrita propriamente dito, o professor deve dedicar especial atenção para o desenvolvimento máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita braile, reglete, punção e/ou máquina Perkins, exigirão destreza, harmonia e sincronização de movimentos (BRASIL, 2006).

FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA A ESCRITA E A LEITURA, NO SISTEMA BRAILE

A escrita em braile caracteriza-se como uma atividade manual minuciosa e, na maioria das vezes, mais lenta do que a escrita normal, sendo necessária grande habilidade psicomotora para minimizar essa diferença de ritmo quando a criança cega tenta escrever as palavras de um ditado, por exemplo.

Referindo-se à incursão pelo “caminho da escrita”, Almeida (2002) salienta que pode ser observado que a criança vidente se apropria desse bem cultural sem que disso se dê conta. Os “objetos de escrita” estão próximos, ao alcance de sua mão, fazendo parte do seu dia a dia. Caneta, lápis ou giz são recursos para

descobertas, veículos mágicos que inspiram sua curiosidade e sua imaginação. Quando imita, a criança, ainda muito pequena, adentra o “mundo da escrita”; reproduz atos, incorpora atitudes, forma juízos a partir do comportamento e da observação contínua dos adultos.

O controle dos movimentos executados pelos dedos é de extrema relevância, pois, com o uso dos dedos é que o aluno escreverá e fará o reconhecimento dos símbolos braile. Daí a necessidade de propor uma série de exercícios estruturados sistematicamente, que auxiliarão o aluno a discriminar esses símbolos (BUENO, 2003; BRASIL, 2006).

Mesmo não sendo essencial para a alfabetização de um aluno com cegueira a habilidade de traçar, o professor poderá oferecer-lhe mais esse exercício motor, a fim de que outros movimentos sejam incorporados por ele; isso favorecerá, mais tarde, a aquisição da capacidade de escrever seu próprio nome no ensino comum.

A leitura, no sistema braile requer um procedimento muito sistemático para perceber todos os detalhes da cela configurada. Esse procedimento geralmente utiliza a movimentação da esquerda para direita, atenção para não alternar linhas, reconhecimento geral dos símbolos braile com a mão direita, e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda. Entende-se, dessa forma, que a discriminação tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual e os pais e educadores têm um papel importantíssimo neste processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a mais tenra idade. Mais ainda, como responsáveis por crianças com cegueira, eles devem continuar a enfatizar ao desenvolvimento tátil, durante toda a vida destas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo (BARRAGA E MORRIS, 1985; GRIFIN E GERBER, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo pretendeu contribuir para que educadores do ensino comum e do ensino especializado que atendem crianças e adolescentes com deficiência visual reconhecessem a importância e os principais interferentes no processo de aprendizagem do sistema braile.

A realização de atividades motoras é de fundamental importância e deve ser direcionada por um planejamento seguro e capaz de facilitar a alfabetização da

criança com cegueira envolvendo movimentos bem coordenados, primeiro de seu corpo e, posteriormente, de suas mãos e dedos, para que possa obter sucesso em sua leitura e escrita em braile.

Pesquisas como a de Borges e Macário (2007) consideraram que a cegueira traz realmente muitas consequências para a criança e sua família, pois alguns participantes apresentaram dificuldades em locomover-se livremente, até mesmo na sala de aula, mas uma programação bem planejada de motricidade humana conseguiu minimizar as lacunas provocadas pela perda visual, tornando a criança mais ativa, através de um trabalho intenso dos seus sentidos remanescentes. De acordo com os resultados da citada pesquisa, ficou evidente que um programa de motricidade humana realmente favorece o aprendizado do sistema braile, levando as crianças a interagirem num grupo, superarem as dificuldades surgidas e construir seus próprios conceitos.

Os processos de aquisição da criança com deficiência visual nascem das suas experimentações no mundo por meio de sua percepção tátil, quando analisa objetos de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar. A coordenação de suas mãos é que a fará sentir as variadas texturas, temperaturas, alterações ambientais de ar e de sua voz ouvida e sua voz articulada. Essas sensações advindas do tato, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de utilizar a voz, de ouvir, de sua comunicação e de sua locomoção no espaço estão unidas no seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas valiosas experiências que promoverão seu desenvolvimento.

Novas pesquisas se fazem necessárias para estudar a utilização mais eficaz da percepção tátil no aprendizado das crianças cegas. Um melhor entendimento dessa percepção servirá para a compreensão clara de como as percepções se interpenetram, para auxiliar o conhecimento do eu na relação com o ambiente. E ainda, o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Com a maior disponibilidade de material em braile, o conhecimento das limitações da discriminação tátil será essencial para determinar as opções de aprendizado para crianças cegas. O fato de, por exemplo, elaborarem conceitos referentes à experiência visual por meio de analogias, cria a necessidade de que o fundamento lógico da formação do pensamento por conceitos tome corpo em seu sistema psicológico.

Vale destacar ainda que embora se devam investigar mais detalhadamente como os sistemas funcionais se produzem e como se organizam mediante o tipo e o surgimento da deficiência, o conjunto dos postulados de pesquisadores como Vygotski aponta para importantes diretrizes na intervenção junto a educandos com deficiência visual, especialmente no que tange à educação de pessoas com cegueira congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida. Um desses norteadores é que as propostas de reabilitação centradas na estimulação dos sentidos remanescentes estão longe do que deveria ser seu foco: o funcionamento psicológico superior. O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia. Isso não implica, contudo, em desprezar o papel da experiência concreta na formação do psiquismo, mas em articular a experiência aos processos de significação. Buscou-se salientar, dessa forma, a importância da mediação semiótica na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato com objetos objetivamente percebidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da G. S. de. Fundamentos da alfabetização: Uma construção sobre quatro pilares. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 22, ago. 2002.
- BARRAGA, N. C.; MORRIS, J. E. *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual*. São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil, 1985.
- BATISTA, M. C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2005.
- BORGES, L. S. dos; MACÁRIO, N. M. A Motricidade Humana como Facilitadora na Aquisição da Leitura e Escrita do Sistema Braille. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 37, ago., 2007.
- BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual. V. II, p. 143-151. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades

educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRUNO, M. M. G. *O Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. Da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1993.

____. *Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.

CAMPOS, I. M.; SÁ, E. D. de; SILVA, M. B. C. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. In: _____. *Deficiência visual: inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão*. Brasília, DF: MEC/Seesp/Seed, 2007.

CASSIMIRO, A. A.; GARCIA, M. F. de. Alfabetização para Crianças com Deficiência Visual. *Revista Educativa*, v. 2, n. 1, p. 10-14, 2008. Disponível em: <<http://201.77.115.89:8080/ojs2009/index.php/educativa/issue/view/5>>. Acesso em: 30 maio 2012.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. Capítulo VI. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Orgs.). *Deficiência visual*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança. *Temas de Psicologia*, 1., p. 1-5, 1993.

____. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas de Psicologia*, 2., p. 23-29, 1995.

GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 5, dez., 1996.

LAPLANE, A. L. F. & BATISTA, C. G. Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual [Resumo]. Em Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Org.). In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IX CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL. *Anais...* p. 14-15. São Carlos: UFSCar, 2003.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

____. A Experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003.

MONTEIRO, L. M. F. S. da. *A Importância das Atividades Corporais no Processo de Alfabetização do Deficiente Visual*. 1992. Monografia, Curso de Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais, UNIRIO, Rio de Janeiro, 1992.

____. A Importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 29, dez., 2004.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicol. estud. (on-line)*, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>>.

RODRIGUES, M. R. C. Estimulação precoce: A contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 8., n. 21, p. 15-16, maio 2002.

ROSA, L. da; SELAU, B. Algumas Considerações sobre o Processo de Alfabetização de Crianças Cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, v. 17, n. 49, p. 5-12, ago. 2011.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. (Org.). *A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, v. 2, 1983.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: _____. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. 99-113 p.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

5

DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA TERAPÊUTICO OCUPACIONAL DE APOIO À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Luciana Ramos Baleotti

Mariana Dutra Zafani

Conceição Aparecida Cais

Ludimila Aparecida dos Santos

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Muitos professores encontram dificuldade em atender as necessidades educacionais de crianças com deficiência, destacando aqui aquelas com deficiência física (DF). Frente a essa consideração é que se propôs a realização de um trabalho em conjunto da Terapia Ocupacional (TO) com professores de escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Marília, dando origem ao projeto de extensão e pesquisa intitulado *Programa Terapêutico Ocupacional de Apoio à Inclusão de crianças com deficiência física na Educação Infantil e séries iniciais*, em desenvolvimento desde o ano de 2009. Este projeto contempla vários objetivos que se articulam entre si, e tem o intuito de contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física inseridos em classes regulares por meio da consultoria colaborativa escolar em terapia ocupacional. Objetiva-se neste artigo, descrever algumas das ações realizadas, compreendendo o período de março de 2009 a dezembro de 2011, e seus resultados. O projeto em questão possibilitou oportunidades relevantes de suporte terapêutico ocupacional às crianças com deficiência física e aos professores que atuam junto a essa população, favorecendo a melhora da qualidade do processo de ensino e aprendizagem com repercussão positiva no contexto socioeducacional regular.

Palavras-chave: Inclusão escolar; deficiência física; terapia ocupacional; consultoria colaborativa.

INTRODUÇÃO

As práticas interdisciplinares para promoção da educação de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, considerados público-alvo da educação especial, (Decreto nº 6.571, 2008) representam a transformação dos sistemas educacionais no sentido de compartilhar conhecimentos e ações com outras áreas do conhecimento.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

A educação especial é uma das áreas representativa da interface entre educação e saúde que é contemplada no campo da Terapia Ocupacional. Destaca-se que:

A intervenção terapêutico-ocupacional sempre considerou a escola, assim como outras instituições que promovam processos socioeducativos, como equipamentos sociais relevantes que, historicamente, permitiram o acesso de grupos populares à visibilidade social, às experiências educacionais, culturais e/ou, ainda, possibilitaram melhores condições de vida. (LOPES; SILVA, 2007, p. 3)

O advento da educação inclusiva fortaleceu ainda mais a atuação dos terapeutas ocupacionais diretamente no contexto escolar. A atuação nesse contexto é completamente diferente da atuação na clínica. Na escola, é possível atuar em aspectos concretos e significativos da vida do sujeito que interferem em sua autonomia e participação social.

Com relação à atuação do terapeuta ocupacional junto aos alunos com deficiência ressaltam-se prescrições de adequação do espaço físico escolar, de mobiliários, proposição de adaptações e estratégias que atendam as necessidades de cada aluno. Além destas, pode-se destacar práticas de acolhimento ao aluno com deficiência, estratégias no âmbito da interação social e de capacitação de professores para atuar junto a esses alunos (PAULA; BALEOTTI, 2011; BALEOTTI et al., 2010; LOPES; SILVA, 2007; JURDI et al., 2004; ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; ARAÚJO, 1998).

Dentre os alunos com deficiências inseridos nas escolas regulares, estão os alunos com deficiência física. Esta se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o aparelho osteoarticular, o sistema muscular e o nervoso, pode ser decorrente de paralisia cerebral, lesão medular, miopatias, patologias do sistema nervoso central, lesões nervosas periféricas, amputações, sequelas de politraumatismos, malformações congênicas, doenças osteomusculares, seqüela de queimaduras, entre outros (BRASIL, 2004).

Podem ser diversas e significativas as implicações da deficiência física para o aluno, visto que as condições motoras e as demandas das atividades pedagógicas, do ambiente físico e social podem não estar interagindo, ou seja, há déficits motores significativos que necessitam de adequações ambientais, de recursos das tecnologias assistivas para que o aluno possa se beneficiar da experiência educativa. Estudos apontam que os professores, tanto do ensino especial quanto do

ensino regular, se sentem despreparados para atuar junto a alunos com deficiência (VITTA; SILVA; MORAES, 2004; GOMES; BARBOSA, 2006). Algumas vezes a falta de informação e o despreparo são fatores que impedem que o professor desenvolva “uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p. 148).

É nessa direção que se configura a parceria proposta neste projeto, a qual visa contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física inseridos em classes regulares por meio da consultoria colaborativa escolar em terapia ocupacional. A consultoria colaborativa pressupõe um sistema de prestação de serviços em prol da efetiva participação e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (ZANATA, 2005).

Registra-se que este projeto encontra-se em desenvolvimento desde o ano de 2009 e tem como objetivos: implementar um programa de consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência física; aumentar o repertório de estratégias e recursos dos professores para promover a inclusão de alunos com deficiência física; colaborar para que o professor identifique as necessidades de aprendizagem e de tecnologias assistivas para o aluno com deficiência física a fim de que possa planejar, implementar, avaliar e revisar suas ações educacionais para esse aluno.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Este projeto conta com a parceira estabelecida com a Coordenadoria de Apoio Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Marília, e com o importante auxílio do Núcleo de Ensino/Prograd/Unesp. Participam deste projeto professores das escolas municipais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam com crianças com deficiência física (DF).

Primeiramente, no início de cada ano letivo, nos é fornecida uma listagem contendo o nome dos alunos com deficiência física, data de nascimento, série e escolas da Rede Municipal de Ensino de Marília em que os mesmos estão matriculados. Em seguida, é mantido contato com os diretores de todas as escolas com o intuito de explicitar o objetivo do programa e convidar a equipe escolar para participar da proposta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É realizado um contato inicial com o professor do aluno com deficiência física de cada escola participante. Neste contato, é aplicado um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado a partir de tópicos selecionados que investiga os seguintes aspectos: os dados pessoais do professor; qual o repertório de atividades e estratégias do professor em relação ao ensino do aluno com deficiência física; as implicações da deficiência e das condições do meio para o processo de ensino e aprendizagem do aluno; o conhecimento sobre a problemática da criança com deficiência física incluída em sua sala de aula; aspectos que o professor identifica como alvos da consultoria em terapia ocupacional.

Após a aplicação e análise qualitativa dos relatos da entrevista é possível identificar, parcialmente, elementos que contribuem para a consultoria colaborativa. Para complementar a análise, as crianças com deficiência física são avaliadas por meio de um protocolo específico da terapia ocupacional, a saber: – *Avaliação de Habilidades Motoras e de Processo – Versão escolar* (FARIA; MAGALHÃES, 2006). Este instrumento possibilita um olhar avaliativo diretamente direcionado ao desempenho da criança durante a realização de atividades específicas em sala de aula. Para a avaliação, utilizamos o protocolo da AMPS e filmagem da criança realizando a atividade escolar dada pelo professor. Os resultados desta avaliação possibilitam identificar aspectos funcionais que podem ser estimulados no contexto educacional para posterior orientação aos professores, tendo como objetivo favorecer a consultoria colaborativa e a interdisciplinaridade entre as áreas da saúde e a da educação.

Os dois instrumentos supracitados são aplicados individualmente, tanto ao professor quanto para as crianças com deficiência física. Para tanto, são realizadas visitas escolares, de acordo com horários previamente agendados. A partir da análise de dados, são realizados encontros grupais com os professores objetivando, em parceria, identificar as demandas de cada aluno e implementar estratégias colaborativas entre o professor e a terapia ocupacional a fim de contribuir para o processo de inclusão escolar do aluno em questão, além disso, contribuir para que o professor possa planejar, implementar, avaliar e revisar suas ações pedagógicas.

Posteriormente, são realizados aproximadamente oito encontros na forma de minicurso e oficinas, organizados de forma grupal, quinzenalmente, com todos os professores. Cada encontro tem duração de três horas e objetiva a apresenta-

ção e discussão acerca de aspectos teóricos da deficiência física, discussão de casos de forma coletiva com vistas a implementações de estratégias que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno em questão, e confecção de recursos das tecnologias assistivas, todos de baixo custo, que visam promover a independência ao aluno com deficiência física.

As visitas escolares e os encontros presenciais são registrados, periodicamente, em vídeo e em Diário de Campo a fim de se garantir a documentação dos dados, a reavaliação dos recursos e estratégias utilizadas e a posterior análise dos dados obtidos.

Objetiva-se, no presente artigo, apresentar um recorte dos resultados obtidos com este projeto. É apresentada a síntese das escolas, dos professores e dos alunos beneficiados desde o ano de 2009. Em seguida, tem-se a apresentação do Estudo de Caso de um aluno com deficiência física beneficiado com este projeto, com ênfase nas estratégias que visaram à autonomia e participação do mesmo em atividades escolares.

SÍNTESE DAS ESCOLAS, DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS BENEFICIADOS

Apresenta-se a síntese das escolas, dos professores e dos alunos com deficiência física beneficiados com este projeto, compreendendo o período de março de 2009 a dezembro de 2011, com ênfase na quantificação e caracterização dos beneficiários.

Salienta-se que desde 2009, os professores que participaram do projeto tinham alunos com deficiência física inseridos em suas salas de aula. Assim, as bolsistas, as colaboradoras e a coordenadora do presente projeto, visitaram as escolas em que as crianças encontravam-se inseridas, quinzenalmente, objetivando levantar as demandas referidas pelos professores que dificultavam o acesso ao currículo. A partir do levantamento e da análise dessas demandas, foram implementadas ações tais como organização do espaço físico da sala de aula para possibilitar a locomoção das crianças usuárias de cadeira de rodas; confeccionados recursos pedagógicos adaptados para uso em atividades escolares; adequação de mobiliário escolar, entre outros. Destaca-se que essas ações favoreceram a atuação do professor em sala de aula e facilitaram o desenvolvimento e a participação do aluno com deficiência física nas atividades propostas.

Além das ações diretamente no cotidiano escolar, é oferecido um curso de capacitação aos professores, intitulado: *Capacitação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva sob parâmetros da Terapia Ocupacional: área da deficiência física*.

No ano de 2009, foram beneficiados 20 professores, organizados em grupos de cinco integrantes de quatro diferentes escolas municipais da educação infantil. Dois professores do Ensino Fundamental – Ciclo I da mesma escola, e um profissional do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Marília, totalizando 22 professores, atuantes em cinco escolas diversas, além do profissional do Núcleo de Apoio Psicopedagógico. A participação do profissional do referido Núcleo se deu por meio da solicitação da Assistente Técnica de Área de Educação Municipal de Ensino Infantil quando da solicitação de autorização para o desenvolvimento deste projeto, pois a mesma tinha a intenção de que este profissional, a partir do conhecimento adquirido na proposição do curso e das oficinas, pudesse atuar como multiplicador nas demais escolas que não se beneficiaram deste projeto.

Em 2009, as ações terapêuticas ocupacionais tiveram repercussão positiva entre os envolvidos, conforme exemplificam as verbalizações abaixo:

Muito importante o trabalho da Terapia Ocupacional. No contexto educacional pode nos auxiliar nos problemas que emergem dentro da sala de aula, como adaptar recursos para os alunos com necessidades especiais e orientar sobre o trabalho que deve ser realizado.

Hoje eu sei que a Terapia Ocupacional conhece estratégias, recursos e o tipo de apoio de caráter mais especializado, para que o aluno tenha acesso ao currículo e aprimore cada vez mais suas habilidades.

No ano de 2010, decidiu-se ampliar a proposta e incluir, especificamente no curso de curso de capacitação, alunos do curso de Graduação em Pedagogia da Unesp, câmpus de Marília em função de as Habilitações nas diversas áreas de deficiência terem sido extintas da nova grade curricular dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. Além destes, participaram os professores da Rede Municipal de Ensino de Marília que atendiam alunos com deficiência física. Beneficiaram-se da proposta, 22 alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília, sendo doze alunos do primeiro ano, cinco do segundo,

um do terceiro e dois do quarto ano do curso. Devido à disseminação de informações referente ao curso e demanda espontânea, foi incluído um participante do terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade de Marília/Unimar, e outro da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Participaram também 12 professores, sendo três de três diferentes escolas municipais de educação infantil e nove do Ensino Fundamental – Ciclo I, sendo seis da mesma escola e três de escolas diversificadas.

É importante destacar que, novamente, a avaliação dos participantes foi positiva, conforme as falas abaixo:

Agora eu estou me sentindo mais capaz para pensar em estratégias pedagógicas para o aluno com DF.

Eu fiz tantas atividades com meu aluno que não deram certo, se fosse agora eu faria tudo diferente.

Com o fim das habilitações nas áreas das deficiências, sinto que nós, futuros pedagogos seremos prejudicados, pois aprenderemos na graduação apenas o básico para trabalhar com o aluno com deficiência. (Aluna do curso de Pedagogia, Unesp, Marília)

As falas acima evidenciam a importância de conhecimentos específicos relativos a alunos com deficiências. Há a necessidade de formação específica de professor para lidar com as diferenças provenientes das deficiências, conforme salientado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), sendo que os conteúdos necessários para essa formação eram específicos das habilitações vinculadas aos cursos de Pedagogia. Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 extinguiu as habilitações desse Curso. Isso gerou certo desconforto aos profissionais da Educação, principalmente àqueles ligados à área da Educação Especial, ocasionando vários debates e reflexões a respeito desta Resolução e do cenário atual dos cursos de Pedagogia.

No ano de 2011, beneficiaram-se da proposta deste projeto 30 professores do ensino infantil (incluindo professores de entidades assistenciais), uma enfermeira vinculada a Secretaria da Educação, além da coordenadora e de duas psicopedagogas vinculadas a Coordenadoria de Apoio Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Marília, totalizando 34 beneficiários. Além destes,

considera-se beneficiários os alunos com deficiência física incluídos nas escolas parceiras. A Tabela 1 apresenta a caracterização das escolas parceiras no ano de 2011, quantidade de professores de cada escola, e a quantidade de alunos com deficiência física participantes do projeto.

Tabela 1 Caracterização das escolas parceiras, quantidade de professores e de alunos com DF.

| Nome da escola (fictício) | Nº de professores | Nº de alunos |
|-------------------------------------|--|--------------|
| EMEI CF | 2 | 3* |
| EMEI BF | 2 | 1* |
| EMEI PG | 2 | 2* |
| EMEI SP | 3 | 2* |
| EMEI FM | 2 | 1* |
| EMEI MG (classe especial e regular) | 2 | 8* |
| EMEI Creche LD | 2 | 1* |
| EMEI CI | 4 | 2* |
| EMEI CE | 3 | 2* |
| EMEI RI | 3 | 2* |
| CA – Entidade Assistencial | 3 | 2* |
| AE – Entidade Assistencial | 2 | |
| Coordenadoria Municipal de Educação | 04, sendo: Coordenadora: 1 Psicopedagoga: 2 Enfermeira: 1 | |

* Quantidade de alunos com deficiência física inseridos na escola.

Na sequência apresenta-se o Estudo de Caso de uma das crianças com DF beneficiadas com este projeto.

ESTUDO DE CASO

Apresenta-se e discute-se o caso de uma aluna com deficiência física, cinco anos de idade, diagnóstico de paralisia cerebral do tipo diparética, inserida no Infantil II, com deambulação independente e comunicação gestual.

Primeiramente, são apresentados os resultados da análise da entrevista inicial realizada com a professora, a qual objetivou levantar, dentre outros aspectos,

as implicações da deficiência para o processo de ensino e aprendizagem da referida aluna e as atividades que na percepção da professora eram difíceis de a criança realizar em sala de aula.

A professora informou que as atividades mais difíceis de a criança realizar relacionavam-se às atividades que exigiam coordenação motora fina, a saber: pintura, recorte e colagem. Com relação à pintura, a dificuldade referia-se ao traçado do lápis, o qual a professora julgava ser muito fraco. No que diz respeito à colagem, a professora relatou que a criança não apresentava força suficiente para pressionar o tubo de cola. E, no que concerne ao recorte, a dificuldade relatada pela professora relacionava-se a manipulação da tesoura, ou seja, a criança não era capaz de segurar a tesoura adequadamente e executar o movimento de abrir e fechar os dedos para o recorte.

De fato, as atividades citadas pela professora exigem maior precisão do ponto de vista da função visuomotora, e demandam controle de tônus muscular e de movimentos articulares de membros superiores associados à coordenação visuomanual. Considerando que a criança deste estudo tem cinco anos de idade, era de se esperar que as atividades supracitadas fossem desempenhadas com certa dificuldade, além disso, apresenta paralisia cerebral do tipo diparesia, que interfere no controle do tônus, da postura e do movimento, e estes, por consequência interferem nas atividades de membros superiores.

A habilidade para o desenvolvimento dessas atividades requer a interação entre organismo e meio, uma vez que o movimento se apresenta e se aprimora por meio dessa interação, das mudanças individuais com o ambiente e a tarefa motora (GALLAHUE; OZMUN, 2001). O contexto educacional exerce influência essencial e significativa para que isso ocorra.

Após a entrevista inicial, foram realizadas duas visitas escolares com o intuito de observar e avaliar a criança durante o desempenho das atividades elencadas pela professora. A avaliação da criança em atividade é essencial, pois possibilita pensar na adequação no nível da interação entre pessoa e atividade, e compreender a relação entre habilidades de desempenho e funções requeridas para a realização da atividade. Nessa direção, a resolução do problema de desempenho requer medidas que diminuam ou eliminem a discrepância entre o que a atividade exige para a sua realização em termos de competências funcionais e o que o aluno tem condições de executar (BALEOTTI; ARAÚJO; SILVA, no prelo).

Na sequência, apresentam-se a descrição das atividades e as estratégias encontradas para possibilitar a participação da aluna.

Atividade de recorte e colagem

Manuseio da tesoura

Foi observado que a criança apresentava dificuldade em realizar o movimento de abrir e fechar os dedos para o recorte. Considerou-se interessante o uso de uma tesoura com alça auxiliar (Figura 1). Nessa tesoura, os dedos da professora são inseridos nas alças auxiliares e os da criança nas alças convencionais, possibilitando que a professora exerça o movimento juntamente com a criança, a fim de estimular a propriocepção do movimento até que a criança apresente maior aprendizado do ato motor. A professora foi instruída quanto ao uso da tesoura e quanto aos estímulos verbais que podem ser oferecidos à aluna no momento da atividade.

Figura 1 Tesoura adaptada com alça auxiliar.¹



Colagem

De acordo com a professora, a criança com PC deste estudo apresentava déficit na força de preensão para apertar o tubo de cola. Nesse sentido, foi sugerido o uso da cola *acrillex*, por apresentar embalagem mais flexível, o que pode auxiliar a criança no seu manuseio.

¹ Adaptação feita pela aluna Ludimila Aparecida dos Santos, colaboradora no projeto.

Atividade de Pintura

Durante a atividade de pintura a criança apresentou o traçado muito leve e não completava a pintura de toda a figura. Sugeriu-se a utilização de lápis colorido do tipo aquarelável por apresentar o grafite mais forte, bem como do lápis com grafite 6B para auxiliar nas atividades de escrita.

Além das atividades elencadas pela professora, durante a observação em sala de aula, constatou-se que a criança apresentou dificuldade ao manusear o estojo. A dificuldade estava na realização do movimento de puxar o zíper do mesmo (pinça fina e manutenção da preensão). Diante disso, adaptamos um estojo com a inserção de uma argola no zíper para facilitar a realização da tarefa, conforme ilustrado nas Figuras 2 e 3.

Figuras 2 e 3 Estojo adaptado com alça auxiliar.



Embora a professora não tenha feito nenhum relato referente ao posicionamento da criança, na observação em sala de aula, contatou-se que a altura da cadeira escolar não estava adequada à altura da criança, impedindo que a mesma fosse capaz de apoiar os pés no chão durante a realização das atividades, ocasionando desalinhamento e desequilíbrio na postura sentada. Sabe-se que o posicionamento adequado, promovido pelas condições ergonômicas apropriadas do mobiliário escolar, pode favorecer o desempenho funcional do aluno durante as atividades realizadas em sala de aula e, possivelmente, tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem (PAULA; BALEOTTI, 2011).

Assim, após medição da altura dos pés da criança em relação ao solo, construímos um apoio de pé para favorecer a adequação postural, conforme Figura 4.

Figura 4 Apoio para os pés.

Conforme salientado anteriormente, este artigo representa um recorte de algumas das ações realizadas até o momento a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão, articulado às atividades de ensino e pesquisa. Os dados sugerem a importância e a eficácia das ações realizadas, com ênfase no processo de inclusão do aluno com deficiência física.

CONCLUSÕES

A síntese apresentada no trabalho acerca das escolas, dos professores e dos alunos com deficiência física beneficiados com a proposta evidenciou um número expressivo de ações desenvolvidas por meio da consultoria colaborativa escolar em terapia ocupacional.

A parceria entre o professor e terapeuta ocupacional mostra-se de grande importância para a efetivação da educação inclusiva dos alunos com deficiências. O professor por estar em contato direto com o aluno nas tarefas escolares, e por ser o grande responsável pelo processo de ensino aprendizagem, traz muitas contribuições aos terapeutas ocupacionais, pois são capazes de apontar as adaptações curriculares que acreditam ser necessárias para o aluno. O terapeuta ocupacional por sua vez, possui um arcabouço teórico e prático, que o permite compreender os aspectos do desempenho que estão afetando a capacidade do aluno de se engajar em sua ocupação, o que o possibilita refletir sobre as adequações necessárias no ambiente físico e na tarefa escolar e sobre possíveis estratégias para viabilizar o desempenho do aluno. Desse modo, o professor e o terapeuta

ocupacional podem criar juntos estratégias/possibilidades para o sucesso do aluno com deficiência em sala de aula.

Os resultados deste projeto reforça a importância da efetivação da parceria entre os profissionais da saúde e da educação, a qual objetiva fornecer melhores subsídios para a atuação do professor junto às crianças com deficiência e, sobretudo, à autonomia e participação desses alunos em atividades escolares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos*. Marília, 1998. 90p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Unesp.

BALEOTTI, L. R.; ABE, P. B.; GRITTI, C. C.; CAIS, C. A. Capacitação para a educação inclusiva do aluno com deficiência física: relato de experiência. In: II ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP E I ENCONTRO PIBID, 2010, *Anais...* Águas de Lindóia, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília; MEC/SEESP, 2008.

____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006.

____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

____. Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

FARIA, M. G. A.; MAGALHÃES, L. C. Adaptação da AMPS-escolar para crianças brasileiras de 4 a 8 anos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 493-502, set./dez. 2006.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

JURDI, A. P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 15, n. 1, p. 26-32, 2004.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL – CONTEXTOS, TERRITÓRIOS E DIVERSIDADE, Goiânia, GO, *Anais...* 2007.

PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 19, p. 53-69, 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, n. 33, p. 143-156, 2009.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 14, n. 2, p. 72-8, 2003.

VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores da educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2004.

ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos uma perspectiva colaborativa*. 2005. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

6

A LEITURA DE HISTÓRIA INFANTIL POR EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Regina Keiko Kato Miura

Rebecca Christina Marra Bonacasata

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar a leitura realizada por estudantes com deficiência intelectual que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Os participantes deste estudo foram 22 educandos com deficiência intelectual matriculado e frequentando Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF da cidade de Marília, previamente indicados pela direção escolar e coordenadora pedagógica. Os estudantes apresentavam atraso no desenvolvimento cognitivo devido a meningite, Síndromes (Down, Doose, álcool fetal) e outros problemas relacionados a variáveis familiares, desnutrição e psicossocial, descritas em seus prontuários. O material para a avaliação inicial de leitura continha todas as dificuldades gramaticais da linguagem escrita. No desenvolvimento do programa de leitura foram utilizados dezoito livros de histórias infantis, graduados em três níveis de dificuldades. Foram elaborados protocolos de registro de leitura e de escrita espontânea para análise do texto e falas emitidas pelo estudante após a leitura de cada livro quanto ao encadeamento de fatos, contar sobre os eventos e personagens da história. Verificou-se, no decorrer do processo de leitura e ao final, na avaliação de cada educando, que os dados de reescrita são mais consistentes quanto ao conteúdo e crítica sobre a história lida e também, quanto ao encadeamento dos fatos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; leitura; inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A demanda de crianças que apresentam dificuldade na leitura tem aumentado frequentemente nas escolas do ensino fundamental. A leitura como uma das atividades escolares tem sido realizada, por meio de estratégias que propicia a oportunidade para o estudante ler, com possibilidade de dicas apenas quando o mesmo necessitar de ajuda para prosseguir na leitura de livros infantis (MIURA, 2008). A replicação de estudos com participantes que apresentam dificuldades

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

de memória e de atenção em situação de leitura de livros de história infantil mostram resultados quanto ao processo de leitura destes estudantes e quais as estratégias a ser implementadas pelo mediador para a melhoria destes leitores.

Estudos sobre a Linguagem, especificamente, em temática da aquisição do letramento e o aprendizado da leitura e escrita entre estudantes brasileiros de diferentes idades do ensino fundamental, mostram que os mesmos não são capazes de identificar o que é uma palavra e conduz para o ciclo II uma série de problemas que já deveriam ter sido resolvidos no ciclo I, neste nível de ensino. (CHACON, 2011). Essa ideia reforça o pensamento de que o professor pode transformar a fala, e conseqüentemente, a escrita do estudante, intervindo e sugerindo os termos mais apropriados para a construção do seu texto, com o intuito de ajudá-lo a se expressar em suas escritas com mais coerência.

Quando se propõe a trabalhar o processo de leitura com o recurso de livros de história infantil na Educação Fundamental se espera que os estudantes sejam motivados a olhar, manipular e envolver toda a sua atenção para o livro que escolheu. É provável que estes estudantes sejam capazes de interagir positivamente com suas dificuldades em ler as palavras já conhecidas e que, no surgimento de necessidade de ajuda para continuar a sua leitura – de palavras ou de algumas letras – possam ter um mediador efetivo. Espera-se que o educador observe atentamente, o andamento das atividades de leitura do livro e manifeste o interesse pelas formas de ler do estudante – fluente ou não – com uma presença tranquilizadora e capaz de favorecer comportamentos de autonomia e compreensão de leitura.

Ensinar a ler como um processo de aprendizagem com boa qualificação é um dos desafios das escolas cujas tentativas pedagógicas buscam respostas para os problemas dos fracassos escolares e da grande quantidade de estudantes dentro da escola que não conseguem ler textos sociais como anúncios, bilhetes ou convites.

Algumas sugestões ou explicações desses problemas e fracassos escolares podem ser observadas na seguinte citação:

A escola torna-se responsável, sobretudo, pela formação de leitores a partir das séries iniciais: se conquistarmos a criança.

Criar condições especiais que facilitem e intensifiquem a aproximação com o livro. [...] Uma biblioteca com atividades constantes e atraentes, capazes de despertar

o interesse dos estudantes... (a escola) não favorece, muitas vezes, um contexto agradável, afetivo, na exploração do livro. [...] O coordenador deve ter conhecimento de um repertório razoável de textos para divulgar para as crianças, motivando-as para a leitura. (GERALDI, 2004)

A leitura no ambiente escolar tem um papel fundamental à formação linguística do estudante. A leitura pode ser compreendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir da relação entre livro e leitor (LEMLE, 1999). Esse processo depende do uso de estratégias bem definidas e mensuráveis da leitura em seus diferentes aspectos tais como: tempo para ler um livro, leitura correta das palavras, oferecimento de auxílio do mediador durante a dificuldade na leitura apresentada, dentre outros. Portanto, propõe-se buscar alternativas educacionais para as dúvidas apresentadas pela família, escola e professores, facilitando assim o desenvolvimento social e acadêmico deste estudante, visando a promoção do processo de inclusão escolar destas pessoas.

Como afirma De Rose (1999), no Brasil a escola elementar pública tem muita dificuldade para estabelecer os repertórios de leitura e escrita com sucesso, haja vista o número de estudantes que fracassa. Assim, o referido autor descreve que, na ausência de programas educacionais eficazes, é possível que, para muitos estudantes do ensino fundamental, os comportamentos de atenção e engajamento na tarefa escolar não sejam estabelecidos ou sofram extinção, com o conseqüente aumento de comportamentos alternativos, muitas vezes considerados como indisciplina.

A implementação de um procedimento de ensino requer uma avaliação contínua que possibilite a tomada de decisões, que buscam facilitar a aprendizagem do estudante e o levantamento específico das dificuldades. Estudos descrevem (ALMEIDA, 1992) que a palavra avaliação possui diversos significados, como diagnosticar o que o estudante já sabe ou o que precisa ser ensinado, função de controlar a aprendizagem, informando aos envolvidos os resultados alcançados durante o procedimento de ensino. A avaliação também pode exercer a função de classificação do estudante em seu nível de rendimento comparando-o com outro estudante ou com resultados dele mesmo em outras avaliações. Alguns professores apresentam dificuldades em avaliar o que ensina, porque, muitas vezes, não compreendem a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e não conseguem estabelecer relação entre ensinar e avaliar.

No ensino de leitura as escolas, muitas vezes, utilizam o recurso pedagógico para avaliação por meio da atividade de “tomar leitura”. Neste caso, um texto é selecionado e o estudante realiza a leitura, esse ato limita apenas na análise da fluência e não levam em conta outros fatores envolvidos, como o tempo que o educando leva para a realização de leitura, a compreensão e o levantamento das dificuldades apresentadas. O letramento implica na participação em práticas sociais de leitura e escrita. Justamente por isso ele pressupõe convivências com a leitura, em que as pessoas envolvidas atuam verdadeiramente como sujeitos da aprendizagem, compartilhando ideias e ponto de vista (LUSTOSA, 2000; VILELA, 2002).

Há, na literatura da área, alternativas para o desenvolvimento de leitura em sala de aula. Entretanto, a realidade mostra que o professor precisa utilizar o conhecimento científico para elaborar e modificar rotinas, experimentar hipóteses de trabalho, recriar estratégias e adequar procedimentos e recursos. Na situação de leitura devem-se oferecer, principalmente na rotina diária do estudante, várias oportunidades para o estudante ler e receber ajudas através de dicas e correções para as palavras lidas incorretamente. Estas situações precisam ser avaliadas de forma adequada para que o sujeito aprendiz evolua e se torne um leitor autônomo. Favorecer a atividade acadêmica e a motivação do estudante leitor por meio da observação sistemática do seu próprio desempenho em atividades para orientar sua própria leitura e a didática do professor é necessário para a progressão escolar também de pessoas com deficiência intelectual.

Os estudantes com deficiência intelectual e com dificuldade de aprendizagem em leitura, geralmente, apresentam resistência em participar de atividades que envolvam leitura. Miura (1992) realizou estudo com 9 (nove) estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem por meio de um procedimento de ensino intitulado: “oportunidade de resposta seguida de dicas ou modelos” em situação de leitura de livros de histórias infantis, graduado com níveis de dificuldades. O referido procedimento foi adaptado de estudos sobre aquisição da fala por indivíduos deficientes intelectuais (HALLE; MARSHALL e SPRADLIN, 1981; SPRADLIN e COLS, 1989).

Quando se trata da fala dos estudantes em relação à interpretação, pode-se afirmar (KLEIMAN, 1995) que o ato de interpretar o texto consiste na capacidade de fazer paráfrases, ou seja, em contar o texto com suas próprias palavras.

Esta capacidade do estudante pode ser demonstrada quando o estudante/leitor é capaz de responder perguntas do texto realizadas pelo professor, assim como recontar a história ou mesmo realizar um resumo dele. Muitas vezes, o livro didático acaba por limitar a compreensão em perguntas que se referem apenas a informações explícitas no texto, quando a interpretação do estudante em relação ao texto se dá de forma que ele possa compreender a história de maneira global e não apenas em informações específicas.

O objetivo deste estudo foi analisar a leitura realizada por estudantes com deficiência intelectual que apresentam dificuldade de aprendizagem matriculados no ensino fundamental. Identificou-se, na fala destes estudantes após a leitura de livros com história infantil, o conteúdo sobre os fatos, personagens e enredo presente na história lida, além da escrita espontânea ou, quando necessário, com ajuda da mediadora.

DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente artigo descreve sobre a pesquisa realizada como parte do Projeto do Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e contou com a participação de estudantes com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Marília. Previamente foi indicado pela direção escolar e coordenadora pedagógica um total de 22 estudantes com hipótese diagnóstica de atraso no desenvolvimento, descritas em prontuários destes educandos. Nestes casos, houve indicação de crianças com seguintes diagnósticos: meningite, Síndromes (Down, Doose, álcool fetal) e outros problemas relacionados a variáveis familiares, desnutrição e psicossocial (pais reclusos, abandono, psicose infantil, etc.).

O estudo foi conduzido em uma EMEF “Edméa Rojo Sola”, numa sala previamente indicada e reservada pela direção escolar e coordenadora pedagógica. O material utilizado para a avaliação foi o livro intitulado “A menina e o pássaro encantado” de Rubem Alves que contém praticamente as dificuldades gramaticais da linguagem escrita. Durante o desenvolvimento do programa de leitura foram utilizados dezoito livros de histórias infantis, graduados em três níveis de dificuldades cuja autora é a Sônia Junqueira.

O desenvolvimento da atividade de leitura de livro com história infantil iniciou com uma avaliação de leitura com duração de 10 minutos. Durante esse

tempo a mediadora se posicionava sentada ao lado do estudante enquanto ele realizava a leitura, caso o tempo que o estudante levasse para ler ultrapassasse mais ou menos 8 segundos, ou realizasse a leitura incorreta de uma palavra, a mediadora lia a palavra corretamente, pedia para o estudante ler novamente e prosseguia a leitura. Após a avaliação de leitura, os estudantes foram submetidos ao programa de leitura com total de pelo menos 18 livros e outros textos com temas de interesse do estudante. O procedimento utilizado foi o mesmo da avaliação, mas não havia tempo para finalizar a leitura, a sessão finalizava quando cada estudante terminava de ler o livro. Os livros infantis são graduados em três níveis, cada um composto por seis livros, segundo critérios como: quantidade de frases escritas e dificuldades (sílabas simples ou complexas). Para cada sessão foram computadas as porcentagens de acertos e acertos com modelo ou dicas de palavras que poderão indicar o quanto de ajuda o estudante necessitou. Assim, a diminuição no número de dicas ou modelos pode favorecer dados de uma leitura mais independente e, provavelmente, mais fluente. Quando o estudante terminava de ler os seis livros de determinado nível de dificuldade e tivesse obtido o percentual determinado, ele avançava para o seguinte. Caso contrário, nas sessões subsequentes, era repetida a leitura dos livros do mesmo nível.

Ao término da leitura de cada livro, a mediadora, questionava o estudante sobre a interpretação da leitura realizada, registrando por escrito o que o estudante dizia. Além disso, solicitava a escrita sobre o que mais gostou do livro que havia lido e recebia ajuda para reescrever a sua escrita.

Quadro 1 Relação de título dos livros infantil e o nível de dificuldade de cada conjunto.

| Número do livro | Título | Nível de dificuldade |
|-----------------|-------------------|----------------------|
| 1 | A foca famosa | * |
| 2 | O galo maluco | * |
| 3 | O macaco e a mola | * |
| 4 | O pato e o sapo | * |
| 5 | O peru de peruca | * |
| 6 | Regina e o mágico | * |

continuação

| Número do livro | Título | Nível de dificuldade |
|-----------------|---|----------------------|
| 7 | O caracol viajante | ** |
| 8 | A arara cantora | ** |
| 9 | O macaco medroso | ** |
| 10 | O sonho da vaca | ** |
| 11 | O menino e o muro | ** |
| 12 | A onça e a anta | ** |
| 13 | O barulho fantasma | *** |
| 14 | O peixe pixote | *** |
| 15 | Um palhaço diferente | *** |
| 16 | O mistério da lua | *** |
| 17 | A festa encencada | *** |
| 18 | O susto do periquito | *** |
| 19 | Outros livros ou textos indicados pelo educando, tais como: receitas de culinária; biografia de cantor predileto; artigo de jornal e revista etc. | |

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo sobre a análise da leitura e escrita de educandos com deficiência intelectual apontaram dados positivos quanto ao processo de aprendizagem em leitura dos participantes. Ao compararmos os dados sobre o desempenho de leitura dos educandos da pesquisa de Miura (1992), verifica-se que houve menor quantidade de sessões de intervenção em leitura, como por exemplo, em relação ao educando com síndrome de Down e espectro alcoólico fetal.

Figura 1 Registro de leitura de livro do participante A1, livro do nível 1.

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Departamento de educação Especial

MIURA, R. K. K. Oportunidade de resposta..., Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 1992

Legenda: FOLHA DE LEITURA Data: 04/10/2011
Dicas: _____
Erros: ○ Início: 16h45
Acertos: O PATO E O SAPO Término: 16h55

O pato mora no lago. O sapo mora no mato. O sapo ri para o pato. O sapo vê o pato. O pato nada. Ele recita: - Pé de pato dá patada! Boca de sapo dá bocada!

O sapo pula. Ele recita: - Pé de pato dá é pezada! Boca de sapo dá é risada: Co-a-xa-xa-xa!

O pato fala: - Sapo cara de papo!
O sapo fala: - Pato cara de mato!

O pato nada, danado da vida. O sapo pula, danado da vida. O sapo muda de papo: - Pato! Ô pato! Amigo, você pula?

O pato muda de papo: - Sapo! Ô sapo! Amigo, você nada?

O pato fala: - Eu pulo!

O sapo fala: - Eu nado!

O pato ri para o sapo. O pato vê o sapo. O pato fica amigo do sapo. O sapo fica amigo do pato.

Interpretação de Texto:

- O que aconteceu na história?
- O sapo era amigo do pato e o sapo era amigo do pato.
- O que aconteceu com eles?
- O pato fala: sapo cara de papo (leu)

Figura 2 Registro de leitura de livro do participante A1, livro do nível 2.

UNESP – Universidade Estadual Paulista
 Faculdade de Filosofia e Ciências
 Departamento de educação Especial
 MIURA, R. K. K. Oportunidade de resposta..., Dissertação de Mestrado,
 UFSCAR, 1992

FOLHA DE REGISTRO DE LEITURA

NÍVEL DE DIFICULDADE: ***
 Acertos:
 Data: 19/10/2011
 Início: 15h 15 Final: 15h 28

LIVRO: 18
 Legenda: Dicas: _____ Erros: ○

Total de palavras: 294
 Acertos:

O SUSTO DO PERIQUITO

O periquito Quito andava pela mata. Ele procurava, aqui e ali, alguma coisa pra beliscar. E encontrou. Encontrou lascas de queijo, uns farelos de quindim, pedacinhos de quiabo e meio quilo de quirera. Quito comeu tudo. Encheu a pança. O dia estava muito quente. Ele se deitou pra descansar. A mata estava muito quieta. Quito só escutava, às vezes, o grito do quero-quero. Quito ferrou no sono. De repente, paf! Uma coisa bateu bem no bico dele. Quito acordou assustado e olhou em volta. Não viu nada, e pensou:

- Vai ver que é algum galinho que caiu da árvore.

E dormiu de novo. Dali a pouco, paf! Desta vez, a coisa caiu na cabeça de Quito. Ele deu um pulo. Olhou pra cá, olhou pra lá. Não viu ninguém. Olhou pro chão. Só viu folhas secas, pedras, frutas. Galho quebrado, bichos pequenos, restos de piquenique. Quito ficou inquieto:

- O que será que está acontecendo?

Aí, paf! Desta vez foi na asa. Quito ficou nervoso e perguntou:

- Quem está aí? Quem está fazendo isso?

Paf! Paf! Paf! Uma chuva de coisas batendo em Quito.

- Serão pedrinhas? Serão mosquitos? Que coisas mais esquisitas!

Quito estava tão nervoso que até teve um faniquito:

- Qui qui ri qui qui! Quiiiii!

Quito gritava pulava.

- Nossa! Será que é o fantasma da mata?

O medo foi tão grande que Quito fugiu. Corria, voava e gritava:

- Quiiiii! O fantasma da mata! Quééééé!

Quito sumiu no meio das árvores. E aí a mata inteira escutou uma gargalhada:

- Quá quá rá quá quá!

Era o macaco Xiquexique! Um macaco bem moleque que ficava o dia inteiro lá em cima do coqueiro. Xiquexique ficava esperando, quietinho. Quase não se mexia, caladinho. E assustava quem passava, atirando... mil coquinhos!

Interpretação do Texto:

- Então, nós descobrimos quem estava jogando coquinhos no Quito?
 não.
- Olhe no livro.
 O Xiquexique.
- E o Xiquexique é qual animal?
 Um macaco.
- E como ele era?
 Sem dente. O Quito... não ficou mais na árvore.
- Por quê?
 Por causa do fantasma.
- E tinha fantasma?
 não. Era fecho caído.
- E elas caíam sozinhas?
 não. O macaco estava jogando.

Capa

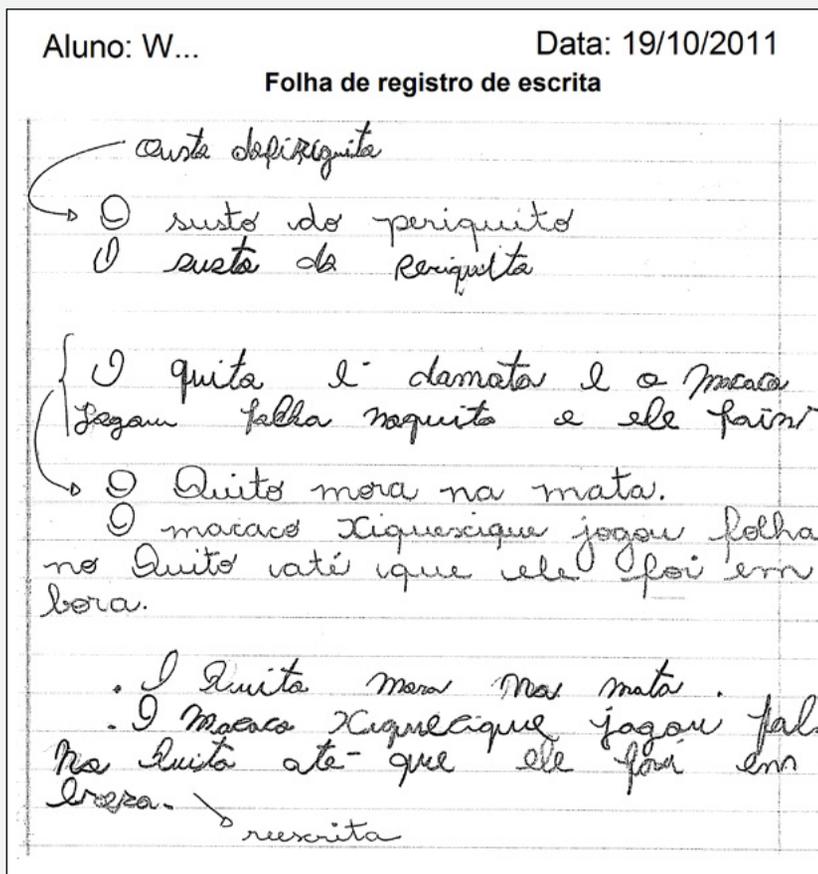
Créditos

Apresentação

Sumário

Os resultados da Figura 1 e 2 mostraram aumento na porcentagem de leitura de palavras do texto lido e uma diminuição do tempo de leitura com o decorrer da leitura de novos livros o que parece ter favorecido a compreensão do conteúdo e as prováveis generalizações para outros tipos de textos, inclusive, pela quantidade de interpretações e de escrita e reescrita do texto lido (Figura 3).

Figura 3 Escrita e reescrita de leitura-A2.



O programa de ensino consistiu em leituras de livros cujos resultados ofereceram meios dos estudantes avançarem na leitura, por meio de uma estratégia que os auxiliaram a seguir adiante como leitor cada vez mais autônomo e independente, não só de livros, como também de outras tipologias textuais. No entanto, não é apenas para o mundo da escola que esse conhecimento é importante, mas também para a ampliação da participação social e ser um usuário competente da leitura.

O programa de leitura foi desenvolvido apresentou resultados satisfatórios, haja vista, as avaliações realizadas e na observação dos dados coletados a campo em que se constatou a evolução dos educando na prática da leitura e escrita. É possível observar que estudantes que apresentavam baixo índice de acertos de palavras no início do projeto, evoluíram satisfatoriamente a ponto de alcançarem 92% de acerto nos livros que apresentavam maior complexidade de palavras. Além disso, ao ler com maior fluência, talvez pela diminuição do tempo com o decorrer do programa de leitura, o educando passou a contar mais sobre o texto que terminou de ler. A Quadro 2 apresenta uma amostra do registro de leitura, final, de um dos participantes.

Quadro 2 Exemplo de registro de leitura, final, participante WI.

| W.L. | | | | D.N: 28/04/2003 | | | | 2º ano D | | Professora: Edinés | |
|-----------------------------|-------|------------|----|-----------------|-----|--------------|-----|------------|---------|-------------------------|-------|
| Registro de Leitura – Final | | | | | | | | | | | |
| Data | Livro | % de erros | | % de dicas | | % de acertos | | T. Palavra | Tempo | Observação | Nível |
| 26/05 | Av1 | 2% | 2 | 85,40% | 88 | 12,60% | 13 | 103 | 10 min. | A menina e o pássaro... | Av1 |
| 19/10 | 6 | 6,50% | 11 | 49,70% | 84 | 43,80% | 74 | 169 | 24 min. | Regina e o mágico | 1 |
| 26/10 | 4 | 7% | 10 | 34% | 49 | 59% | 85 | 144 | 14 min. | O pato e o sapo | 1 |
| 27/10 | 3 | 5,40% | 7 | 38,80% | 50 | 55,8% | 72 | 129 | 15 min. | O macaco e a mola | 1 |
| 09/11 | 2 | 4,40% | 5 | 52,70% | 60 | 43,90% | 50 | 114 | 16 min. | O galo maluco | 1 |
| 10/11 | 5 | 1,80% | 3 | 52,30% | 89 | 45,90% | 78 | 170 | 17 min. | O peru de peruca | 1 |
| 23/11 | 1 | 1,80% | 2 | 41,40% | 46 | 56,80% | 63 | 111 | 18 min. | A foca famosa | 1 |
| 24/11 | 6 | 1,20% | 2 | 34,90% | 59 | 63,90% | 108 | 169 | 19 min. | Regina e o mágico | 1 |
| 02/06 | 2 | 17,50% | 20 | 7% | 8 | 75,50% | 86 | 114 | 10 min. | O galo maluco | 1 |
| 02/06 | 1 | 18,90% | 21 | 1,80% | 2 | 79,30% | 88 | 111 | 12 min. | A foca famosa | 1 |
| 08/06 | 4 | 12,50% | 18 | 0% | 0 | 87,50% | 126 | 144 | 7 min. | O pato e o sapo | 1 |
| 29/06 | 5 | 11,80% | 20 | 0% | 0 | 88,20% | 150 | 170 | 19 min. | O peru de peruca | 1 |
| 07/07 | 3 | 11,60% | 15 | 0% | 0 | 88,40% | 114 | 129 | 12 min. | O macaco e a mola | 1 |
| 03/08 | 6 | 7,70% | 13 | 0% | 0 | 92,30% | 156 | 169 | 17 min. | Regina e o mágico | 1 |
| 05/10 | Av2 | 4% | 6 | 79,30% | 119 | 16,70% | 25 | 150 | 10 min. | A menina e o pássaro... | Av2 |

Atualmente as políticas públicas em educação inclusiva preveem o atendimento na modalidade intitulada Atendimento Educacionais Especializado. O

Atendimento Educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. A leitura de textos com história infantil cuja característica das estratégias utilizadas facilita a leitura para o leitor com deficiência intelectual pode ser utilizadas por professores de salas de aula multifuncional em modalidade de Atendimento educacional especializado.

Segundo a proposta desta política de educação para todos, as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de Atendimento Educacional Especializada públicos ou conveniados.

Por lidar com a formação de pessoas, a escola dispõe de oportunidades riquíssimas que, se bem aproveitadas, podem transformar conceitos e práticas sociais. A escola é um dos meios eficazes para transformar a realidade da exclusão social, e para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos, sem exceção, possam gozar os mesmos direitos e oportunidades que promovam o acesso ao conhecimento igualitário com equidade a todos, inclusive, para estudantes que apresentam características de aprendizagem e estilos cognitivos distintos (MANTOAN, 2001). Dentro do contexto escolar há a oportunidade de valorizar a diversidade humana como aspecto positivo e fundamental para o crescimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *A menina e o pássaro encantado*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BASTOS, E. S. B. Interação verbal professora-aluno. In: MORAIS, G. S. (Org.). *Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau*. São Paulo: Cortez, 1980.

BATISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Adriana Lia Friszman de Leplane et al. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

BAJARD, E. *Ler e dizer*. Compreensão e comunicação do texto escrito. vol. 28. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

CARRAHER, T., SCHLIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, p. 3-19, 1983.

CARRAHER, T.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(149), p. 38-55, jan./abr. 1984.

CHACON, L. et al. O registro escrito da nasalidade em crianças de educação infantil. *Rev. soc. bras. fonaudiol.*, v. 16, n. 4, p. 405-411, dez. 2011.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DE ROSE, J. C. C. Explorando a relação entre o ensino eficaz e manutenção da disciplina. In: FERREIRA, W. B. *Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular*. Ensaios pedagógicos. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 125-132.

FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. (Org.). *Os filhos do analfabetismo*. Proposta para alfabetização escolar na América Latina. Tradução ABAURRE, M. L. M. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GATTI, B. A.; PATTO, M. H.; COSTA, M. L.; KOPIT, M.; ALMEIDA, R. M. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38., p. 3-13, 1981.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. *O barco*. 7. ed., São Paulo: Editora Ática, 1987. (Coleção Gato e o Rato).

_____. *Chuva*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Gato e Rato).

_____. *A bota do bode*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Gato e Rato).

GERALDI, J. W. *A Leitura na Sala de Aula: As Muitas Faces de um Leitor*, 2004.

GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA A. (Org.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 93-114 p.

HALLE, J. W.; MARSHALL, A. M.; SPRADLIN, J. E. Teachers, generalized use of Delay as a stimulus control procedure to Increase Language Use and handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 14, p. 389-409, 1981.

JUNQUEIRA, S. *O macaco e a mola*. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Coleção Estrelinha 1. 2. ed.).

____. *O galo maluco*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 1. 2. ed.).

____. *O pato e o sapo*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 1. 2. ed.).

____. *O macaco medroso*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 2. 2. ed.).

____. *A arara cantora*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 2. 2. ed.).

____. *O caracol viajante*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 2. 2. ed.).

____. *O barulho fantasma*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 3. 2. ed.).

____. *O peixe pixote*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 3. 2. ed.).

____. *Um palhaço diferente*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha 3. 2. ed.).

KLEIMAN, A. Oficina de leitura. *Teoria e prática*. 3. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Séries princípios).

LEITE, S. A. S. *Alfabetização: Um projeto bem sucedido*. São Paulo: Edicon, 1980.

LEONE, C. Por linhas tortas. *Jornal Unesp*, Marília, ago., 2011. A língua à prova na sala de aula. Educação. p. 8-10.

LUSTOSA, S. S. *Análise da produção escrita de estudantes de 3ª e 4ª séries de escolas públicas de Marília*. (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2000.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da Competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MIURA, R. K. K. *Oportunidade de Resposta Seguida por Dicas: Um procedimento para Desenvolvimento de Leitura em estudantes com Dificuldade de Aprendizagem*. São Carlos: Ufscar, 1992.

MORAES, G. S. *Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau*. São Paulo: Cortez, 1980.

MORENO, V. *Leer para comprender*. Editora Blitz, 2006.

PIZANI, A. P. de. *Compreensão da leitura e expressão escrita*. A experiência pedagógica. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, E. T. da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Livraria M. Fontes, 1988.

SPRADLIN, J. E.; SAUNDERS, R.; SAUNDERS, K. The use of routines in teaching verbal; bahavior in naturalistic settings. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO COM-PORTAMENTO HUMANO. São Paulo, 1989.

TEBEROSKY, A. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Ana Teberosky e Teresa. Tradução Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILELA, A. L. N. C. (Re)construindo o trabalho docente dos alfabetizadores: uma propos- ta de intervenção. In: MANZINI, E. J. e col. (Org.). *Ensino na Educação Brasileira-Política Pública e Administração da Educação Brasileira*. Universidade Estadual Paulista, Unesp. Faculdade de Filosofia e Ciências, Cadernos de área ensino na educação brasileira. Marí- lia: n. 3, 2002.

VITALIANO, C. R.; PARDO, M. B. L. Análise das percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação a alunos com “bom” e “mal” rendimento escolar. In: XXI REU- NIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, Ribeirão Preto, São Paulo, 1991.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

7

PROJETO HISTÓRICO-CULTURAL DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES E CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Irineu A. Tuim Viotto Filho
Rosiane de Fátima Ponce
Ariana Aparecida Nascimento
Evelyn de Paula Souza
Karina Cordeiro de Brito
Maiara Assumpção

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O artigo discute um Projeto de Intervenção a partir da atividade do brincar e a construção de brinquedos como possibilidade de inclusão de crianças deficientes e crianças não deficientes com dificuldades de aprendizagem. O Projeto é realizado por membros do GEIPEE-Thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial) no LAR (Laboratório de Atividades Recreativas e Ludo-pedagógicas) da Unesp/Pres. Prudente. A Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica são as bases para o desenvolvimento do Projeto. Os sujeitos são crianças de escolas públicas, na faixa etária de 5-12 anos, as quais participam, semanalmente do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP). Os pais dessas crianças, assim como seus professores, também participam do Projeto, cuja finalidade é proporcionar condições diferenciadas, por meio de atividades ludo-pedagógicas para que os sujeitos, principalmente as crianças, encontrem condições de aprendizagem e superação de suas dificuldades, sejam elas congênitas ou adquiridas, para avançarem em seu desenvolvimento pela via do trabalho educativo humanizador realizado pelo professor.

Palavras-chave: Inclusão; atividades ludo-pedagógicas; criança deficiente.

INTRODUÇÃO

Este artigo concretiza-se a partir de um Projeto de Extensão caracterizado como um processo de Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar. O Projeto tem sido desenvolvido pelos membros do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial) nas dependências do LAR (Laboratório de Atividades Recreativas e Ludo-pedagógicas) da Unesp-Pres. Prudente. No desenvolvimento do Projeto valoriza-se a atividade do brincar e da construção do

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

brinquedo como fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, atividades essas que são estruturadas a partir de uma visão crítica de educação, tendo em vista a construção de condições concretas para a efetivação de processos educativos humanizadores para crianças deficientes e crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, associadas ou não, a alguma deficiência intelectual. Também os pais e familiares, assim como os professores das crianças têm participado desse processo.

Acreditamos que ao participar de um processo de intervenção com características humanizadoras, estruturado a partir das necessidades e vicissitudes dos sujeitos participantes, os mesmos encontrarão condições diferenciadas de inclusão e interação, tendo em vista o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse processo, são valorizadas as habilidades e capacidades dos sujeitos, independente de sua condição de deficientes ou não deficientes.

Ao realizarmos um trabalho educativo humanizador, enfatizando a necessidade da interação educativa com vistas à inclusão efetiva das crianças, sejam elas deficientes ou não, salienta-se, como questões principais, o acolhimento dos sujeitos e a compreensão de suas necessidades e dificuldades, reconhecendo suas deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem como condição humana, que poderá ser transformada qualitativamente à medida que assumirmos uma visão histórico-social dos sujeitos e engendramos um trabalho educativo crítico e na direção da sua humanização.

Assume-se a perspectiva teórico-filosófica e metodológica do materialismo histórico dialético como base fundamental da construção do Projeto, assim como os pressupostos da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, com a finalidade de compreender os sujeitos participantes do processo na sua condição humana, ou seja, considerando as múltiplas determinações do seu processo de constituição e o seu dever-ser histórico-cultural e social (OLIVEIRA, 1996).

Para a construção das atividades do Programa de Intervenção Psicomotora (PIP) do qual as crianças são participantes ativas, toma-se a teoria histórico-cultural e suas reflexões presentes na teoria da atividade e na psicologia do jogo, assim como a psicomotricidade como metodologia prático-teórica de intervenção, com objetivo de criar condições de aprendizagem e desenvolvimento que mobilizem os sujeitos na direção da sua humanização, valorizando a atividade em grupo como condição essencial para a superação das dificuldades vividas pelo sujeitos, tanto na escola, quanto na família e em outros contextos sociais.

Na busca desse objetivo, cabe enfatizar que os pais e professores das crianças, também necessitam participar e tornarem-se sujeitos do processo, dada a necessidade de um trabalho integrado e compartilhado entre universidade (LAR), família e escola, na direção do conhecimento concreto da realidade objetiva das crianças e sua condição humana, assim como das situações de ensino-aprendizagem por elas vividas ao longo de sua vida em sociedade, na família e na escola.

Portanto, enfatizamos a necessidade de efetivação da tríade universidade (LAR), família e escola, com objetivo de construir um Projeto que seja efetivo na vida das crianças, e demais sujeitos participantes, tendo em vista a importância desses três segmentos no planejamento e execução de um trabalho de qualidade, voltado ao atendimento das reais necessidades de desenvolvimento e humanização, pela via do trabalho do professor com ênfase na apropriação dos objetos da cultura humana, principalmente os objetos presentes nas atividades do brincar e da construção dos brinquedos, assim como das possibilidades presentes nas relações sociais construídas no trabalho educativo humanizador.

A PRÁTICA TRANSFORMADORA PRECISA DE TEORIA TRANSFORMADORA

O trabalho que desenvolvemos com as crianças no LAR, estrutura-se com a finalidade de possibilitar condições concretas de interação e inclusão de crianças deficientes e crianças não deficientes, as quais vivem, de acordo com as suas características e vicissitudes, dificuldades de aprendizagem escolar.

Isso implica afirmar que para discutirmos processos de inclusão, necessariamente precisamos fazer a crítica a uma sociedade excludente, uma vez que só nos preocupamos em incluir àqueles que se encontram excluídos (SAWAIA, 1999; BARROCO, 2007). Nesse sentido, identificamos que sujeitos portadores de deficiências e, contemporaneamente, os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, sejam deficientes ou não, sofrem com esse processo excludente.

Questão importante a ser discutida é que esse processo de exclusão torna-se perverso, uma vez que aos sujeitos excluídos, principalmente aqueles oriundos das classes populares, nega-se às possibilidades de apropriação de objetos culturais e condições de aprendizagem fundamentais ao seu desenvolvimento, tais como uma educação de qualidade que garanta a apropriação da ciência, das artes, da cultura corporal, assim como nega-se a apropriação de outras objetivações humano-genéricas essenciais para sua humanização (DUARTE, 1993).

Para discutirmos processos de desenvolvimento de crianças pela via do trabalho educativo, apresentem elas, deficiência ou não, precisamos entender a sua condição humana, ou seja, compreende-los como sujeitos humanos que apresentam suas características naturais, sociais e históricas e que precisam ser respeitados diante de sua condição. Nesse sentido, esses sujeitos merecem condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento, como qualquer outro ser humano, e que considerem as máximas possibilidades oferecidas por esse momento histórico. Precisamos compreender os sujeitos humanos, deficientes ou não, se constituindo nesse movimento histórico-social e, portanto, submetidos à condições objetivas de vida, possibilidades de apropriação cultural e educação informal e escolar, presentes na sociedade (ASBAHR, 2011).

A partir dessa compreensão, Martins (2008) esclarece que:

[...] as condições objetivas de vida de cada homem encerram as apropriações das objetivações que lhe são acessíveis, ou, socialmente disponibilizadas. É no processo ativo que vincula o homem à realidade objetiva que ele desenvolve suas potencialidades e capacidades, apropriando-se do patrimônio humano-genérico e objetivando-se nos seus atos, enfim, que ele conquista a condição *de e para* ser humano. (MARTINS 2008, p. 8)

Compreende-se, portanto, que é na atividade vital humana que se encontra a essência genérica do homem e, esta atividade, segundo Leontiev (1978), é um processo pelo qual os seres humanos se relacionam com o mundo a sua volta, com o objetivo de satisfazer suas necessidades e, num movimento histórico-dialético e contraditório, se hominizar e humanizar, ou seja, avançar à sua condição mais elementar e atingir esferas superiores de desenvolvimento na direção da sua humanização.

Para Leontiev (1989), a estrutura da atividade humana é constituída por motivos, ações e operações, considerando que toda a atividade está orientada para um determinado objetivo que estimula o sujeito a realizá-la. Nesse movimento, o sujeito precisa encontrar condições na sua realidade objetiva para poder se desenvolver e, é claro, essa compreensão implica relacionar processos de desenvolvimento humano com transformações sociais, transformação da realidade objetiva das pessoas em sociedade. Esse fato imprime ao trabalho educativo do professor um caráter também transformador, o qual precisa se efetivar em suas ações no desenvolvimento da atividade de educar na escola.

Considerando que a atividade possibilita a transformação objetiva da natureza e do próprio homem, a qual é caracterizada pela mediação de instrumentos socialmente construídos, dentre eles a linguagem e outros objetos culturais, enfatizamos a importância da construção de condições educativas, permeadas por linguagens (oral, corporal, escrita, pictórica, dentre outras), como imprescindíveis ao processo de humanização. Nesse sentido, o professor assume papel preponderante enquanto sujeito responsável pela criação de condições diferenciadas de apropriação dos objetos culturais necessários ao desenvolvimento e humanização das crianças na escola e em outros contextos educativos.

Enfatizamos que a apropriação de instrumentos, a partir da atividade consciente em direção aos objetos culturais (materiais e simbólicos), implica a reorganização das características biológicas dos seres humanos, assim como das suas funções psíquicas elementares, em direção à construção e desenvolvimento de órgãos, habilidades motoras e capacidades psíquicas complexas, dentre outros elementos psicomotores necessários e essenciais para a manutenção e desenvolvimento da vida humana em sociedade (VIOTTO FILHO, 2009).

Segundo Leontiev (1978, p. 271):

Existem órgãos particulares do sistema nervoso, órgãos fisiológicos ou funcionais [...]. São órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais de morfologia constante, mas distinguem-se por serem neoformações que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico), tais órgãos são o substrato material das aptidões que se desenvolvem no homem em decorrência da apropriação dos objetos da cultura humana.

Considerando as afirmações de Luria (1989), compreendemos que o desenvolvimento mental da criança, desde os estágios mais elementares, ocorre sob a influência da realidade objetiva e, simultaneamente, sob a influência constante da comunicação social. Para o autor, o processo de comunicação que exige “[...] uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico” (LURIA, 1989, p. 197).

Com a aquisição da linguagem, a criança adquire novas características e “[...] aparece a percepção por intermédio da fala [...] uma nova estrutura da memória que se torna lógica e intencional [...] surgem novas formas de atenção voluntária e novas formas de experiência emocional da realidade” (LURIA, 1989, p. 197).

Afirmamos que é baseado na linguagem que se formam os processos de regulação dos comportamentos humanos e que, embora no início, a linguagem é uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, aos poucos ela vai se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica do ser humano. Portanto, compreendemos que o processo de construção de formas complexas de ação e organização psicológica humana passa, necessariamente, por processos educativos, considerando que a comunicação humana implica a relação entre duas pessoas que interagem e, nesse processo, são transmitidos e apropriados conhecimentos, experiências, formas de ser, pensar e viver em sociedade.

Para confirmar essa assertiva, lembramos Leontiev (1978) ao salientar que o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Só apropriando-se das obras da cultura humana, ao longo de seu processo de vida que o homem poderá adquirir as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas e, segundo o autor, esse processo somente se efetivará a partir da educação.

Saviani (2000), ao discutir a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, afirma que o ser humano enquanto um sujeito social tem condições de superar sua primeira natureza – aquela natural e biológica –, e construir sua segunda natureza – aquela social e histórica –, calcada nos processos educativos, na relação com o outro e na apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), essenciais para sua humanização.

Discutir processos de humanização é enfatizar o desenvolvimento de cada ser humano numa direção superior e Vygotski (2006), salienta que os processos de aprendizagem são essenciais para a construção de complexos psíquicos superiores, desde que os seres humanos tenham oportunidades objetivas de se apropriar dos objetos, dos signos e símbolos da cultura humana e, nesse sentido, para a consolidação desse processo de desenvolvimento e humanização, torna-se imprescindível a apropriação das ciências, das artes, filosofia, dentre outros instrumentos do conhecimento construídos pela humanidade.

Na realização do Projeto de intervenção que temos efetivado junto a crianças que apresentam deficiências e crianças que não apresentam deficiências, mas encontram dificuldades de aprendizagem escolar, defendemos a necessidade de apropriação dos conteúdos da cultura corporal, sobretudo pela via da atividade do brincar e da construção do brinquedo, como atividades fundamentais de apropriação da cultura humana, fator essencial ao desenvolvimento das suas potencialidades físicas, psíquicas e sociais.

Considerando tais fatores e salientando as relações sociais e o trabalho educativo do professor como essenciais no processo de desenvolvimento humano, valoriza-se na execução do Projeto de Intervenção o estar com o outro em atividade, a comunicação, as linguagens e as atividades coletivas de caráter prático-teóricas, como o modo mais eficaz de transmissão de conhecimentos e experiências entre os seres humanos. Nessa direção, o professor assume compromisso necessário ao processo de formação humana, principalmente no interior da escola, assim como em outros contextos educativos da sociedade.

Com o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, assim como, considerando o avanço dos conhecimentos científicos acerca dos sujeitos deficientes e também sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, temos condições de construir formas diferenciadas de perceber o sujeito humano, assim como sua deficiência, caso exista. Tais conhecimentos permitem pensarmos possibilidades prático-teóricas de interação e inclusão social dos sujeitos, sejam eles deficientes ou não, pela via de um trabalho educativo que possibilite a cada ser humano produzir histórica e coletivamente o seu desenvolvimento.

Ao construirmos e desenvolvermos um Projeto de Intervenção voltado à crianças que vivem dificuldades escolares, tanto as crianças deficientes, quanto as crianças não deficientes, estamos tentando contribuir para a construção de conhecimentos científicos que avancem ao mero processo de adaptação desses sujeitos na escola, visto a necessidade de efetivarmos formas objetivas e cientificamente elaboradas de desenvolvimento humano na escola, para que cada ser humano seja reconhecido na sua condição humana, sem rejeições e/ou distinção, independente de sua condição física, psíquica ou social (NASCIMENTO, 2011).

Com a apropriação da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, tem sido possível compreender o processo de formação humana considerando a realidade objetiva, a educação e, simultaneamente, as relações sociais e apropriações culturais, como essenciais para a construção de habilidades motoras e capacidades psicológicas complexas. Desde a habilidade de apreensão de um objeto pela criança, até funções como a atenção, memória, pensamento e consciência, dentre outras habilidades e capacidades humanas, reconhecendo-as para além de uma compreensão biofisiológica e genética.

Decorrente dessa compreensão, a educação escolar e o papel do professor são enfatizados no desenvolvimento do Projeto de Intervenção, uma vez que sujeitos

que vivem as dificuldades escolares, sejam elas de aprendizagem e/ou comportamento, assim como sujeitos com deficiência intelectual que também vivem essa condição, precisam ter oportunidades de apropriação de objetos simbólicos fundamentais. Sobretudo o sistema de signos (linguagem oral e escrita, numeração, desenhos, gráficos, etc), assim como de objetos materiais (brinquedos), as quais são ferramentas essenciais para o desenvolvimento humano em direção à construção das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2006).

Ao se valorizar a transmissão de conhecimentos e experiências na escola, pela ação consciente do professor, efetiva-se o processo de transmissão da cultura, e a educação escolar avança enquanto importante atividade vital. Destaca-se, nesse movimento de atividade vital engendrada pelo professor, a importância dos objetos culturais advindos da cultura corporal de movimento, em especial os brinquedos e as brincadeiras.

Para Leontiev (1978), cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes e por isso a educação, o processo de transmissão de conhecimentos e experiências acumulados pela humanidade, se faz imprescindível para que cada ser humano das novas gerações possa se desenvolver e se humanizar. Isso implica compreender que a humanidade construiu ao longo dos anos variados objetos (materiais e simbólicos), ou seja, construiu cultura, e esse legado deve ser transmitido para as novas gerações e o trabalho do professor torna-se imprescindível na consecução dessa tarefa.

Afirma o autor que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem, ou seja é na atividade que o sujeito se constrói e determina à sua condição humana, é nela que se encontra o centro do processo de formação e desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978). Ao se apropriar das condições objetivas que o cerca, principalmente dos objetos culturais à sua disposição, cada ser humano vive situações de mudança qualitativa e assim, se humaniza, constrói seus pensamentos, sua consciência e personalidade (OLIVEIRA, 1996; MARTINS, 2007).

Para podermos dar conta das necessidades e criarmos possibilidades de desenvolvimento para as crianças participantes do Projeto de Intervenção, reconhecemos a necessidade de compreensão das suas relações familiares, assim como da situação escolar vividas por esses sujeitos. Consideramos que tanto as relações familiares, como as relações escolares, são de fundamental importância para a formação e desenvolvimento das crianças na sociedade contemporânea, relações

essas que precisam ser conhecidas, tendo em vista compreender sua influência e determinação no processo de formação e desenvolvimento humano.

Ressaltamos a importância das atividades prático-teóricas no desenvolvimento dos seres humanos e enfatizamos o trabalho integrado-dialogado entre professores e pais/familiares como essencial na compreensão da condição humana das crianças. Assim como, é fundamental a construção de atividades educativas qualitativamente superiores que considerem a realidade concreta das crianças, de forma a superar concepções abstratas e ações esvaziadas no desenvolvimento de um trabalho educativo humanizador. Entendemos, então, que humanizar é criar condições essenciais para que cada ser humano, independente de sua condição de se apropriar dos objetos culturais construídos pela humanidade, tenha condições de se sentir sujeito de sua vida e membro ativo na construção do gênero humano.

Por considerarmos as brincadeiras como fontes fundamentais de desenvolvimento da criança, defendemos a sua realização como importante estratégia de relação, aproximação e interação entre pais e filhos nas relações familiares, assim como salientamos a importância da atividade do brincar na relação professor-aluno escola. As brincadeiras oportunizam vivências, experiências e sensações de descontração, alegria, confiança e segurança para os indivíduos que dela participam, sobretudo as crianças. Isso tudo num clima de comunicação, interação e descontração, onde os sujeitos participantes da atividade do brincar aprendem a respeitar seus limites, como também aprimorar suas potencialidades humanas.

Na busca de conhecimentos da realidade concreta das crianças participantes do Projeto de Intervenção, nos aproximamos dos seus professores a partir de conversas e troca de informações e compartilhamos com os mesmos as atividades que realizamos no LAR. Simultaneamente, a partir de visitas nas escolas, conhecemos a relação das crianças com seus professores, identificamos as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, dentre outras informações para planejarmos as atividades do Projeto. Da mesma forma, nos colocamos ao lado dos professores para trocarmos informações acerca do processo de desenvolvimento das crianças, tendo em vista contribuir com as suas aulas na escola.

A METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

As crianças que participam do Projeto são encaminhadas ao LAR por apresentarem deficiências intelectuais e/ou dificuldades de aprendizagem escolar.

São geralmente encaminhadas por Coordenadores e Diretores de escolas, neurologistas, psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos. Ao chegarem ao LAR, as crianças são avaliadas por um teste psicomotor, utilizado como parâmetro inicial para o desenvolvimento e planejamento das atividades motoras, no qual se utiliza o protocolo da Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (NETO, 2002).

Além dos testes, são realizadas entrevistas com os pais ou responsáveis e contato com os seus professores para se conhecer sobre a criança, seu histórico familiar e escolar, dentre outras informações para se iniciar o processo de intervenção. Os pais das crianças são convidados a participar de reuniões quinzenais de orientação e diálogos, bem como há visitas às escolas e conversas com os professores para identificar as dificuldades vividas pelas crianças deficientes e não deficientes no interior da escola.

A partir do diagnóstico inicial das dificuldades da criança, a mesma é encaminhada para participação num Programa de Intervenção Psicomotora (PIP), de acordo com as necessidades e dificuldades de cada criança. Os encontros do PIP são realizados semanalmente, efetivados a partir de trabalhos individuais e em grupo, com duração de 50 minutos, cujo objetivo é proporcionar condições ludo-pedagógicas diferenciadas, enfatizando a atividade do brincar e da construção de brinquedos como possibilidade de desenvolvimento.

Durante as intervenções são possibilitados momentos de interação criança deficiente-criança não deficiente, tendo em vista criar condições concretas de interação e inclusão social durante as atividades do Projeto. Nesse movimento procura-se superar a visão de deficiência no sentido de identificar as crianças como seres humanos que participam de um trabalho diferenciado e ludo-pedagógico, as quais apresentam características diferentes que precisam ser respeitadas e devidamente trabalhadas pelo professor.

Defendemos, respaldados na proposição Vigotiskiana da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que cria a zona de desenvolvimento potencial humano (VIGOTSKI, 2006), que os processos educativos sociais são essenciais para engendrar os aspectos humanos em cada homem, compreendendo que as relações intersíquicas, construídas na relação com o outro, criam as condições para o desenvolvimento de fenômenos intrapsíquicos. Desta forma, enfatizamos na realização do Projeto a presença do professor, assim como a relação entre crianças deficientes com crianças não deficientes, como relação essencial para lançar

cada sujeito na sua zona de desenvolvimento potencial (ZDP), considerando que isolado das relações ou limitado ao cotidiano, o processo de formação torna-se limitado, comprometido.

A realização das diferentes atividades do Projeto de Intervenção, envolvendo desde as crianças deficientes e não deficientes, até seus pais e professores, tem a finalidade de garantir as melhores condições de compreensão e desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, nos possibilita realizar um planejamento realista do processo de intervenção, com a finalidade de contribuir para o enfrentamento das limitações impostas pela deficiência e superação das dificuldades encontradas na escola, enfatizando o trabalho educativo engendrado pelo professor.

Sobre os resultados do trabalho, é possível afirmar que as crianças, de modo geral, têm encontrado condições bastante favoráveis para se desenvolver e superar suas dificuldades, sejam elas decorrentes de sua deficiência e/ou decorrentes das dificuldades escolares. Cada sujeito tem tido oportunidade de compartilhar seus conhecimentos, experiências e conjuntamente, orientados pelo professor, tem construído relações sociais e educativas diferenciadas e desenvolvido habilidades motoras e capacidades psicológicas fundamentais para viverem e se sentirem sujeitos sociais.

No que se refere ao contato com os pais e familiares, é possível afirmar o quanto essa aproximação com o trabalho desenvolvido no LAR, assim como diante das oportunidades de contato lúdico com os filhos, no interior das atividades do Projeto, os mesmos afirmam a importância dessa inter-relação, tanto para o seu desenvolvimento pessoal, como para o melhor conhecimento de seus filhos e poderem, assim, contribuir um pouco mais para o seu desenvolvimento.

Tais resultados nos fazem afirmar o quanto é importante a participação dos pais/familiares no Projeto de Intervenção, no sentido de compreenderem as características do trabalho desenvolvido e compreenderem o próprio processo de desenvolvimento de seus filhos. É notória que a participação dos pais/familiares no Projeto, ainda que eventualmente, contribui de forma significativa para a construção do Processo de intervenção, assim como para o avanço no desenvolvimento das crianças que são atendidos no LAR.

Do contato com os professores em conversas informais, visitas a escola e dados coletados junto aos mesmos, é possível afirmar o quanto essa participação no Projeto, ainda que de forma indireta, torna-se essencial no sentido de contri-

buir para um melhor entendimento da condição das crianças, assim como para a melhoria do planejamento e construção do PIP (Programa de Intervenção Psicomotora). É no contato com os professores e com a escola que se torna possível uma leitura concreta das possibilidades educativas das crianças, assim como contato e compreensão da realidade escolar e das dificuldades vividas no interior da escola, com vistas ao planejamento das atividades educativas do Projeto de Intervenção.

Enfim, podemos afirmar a importância da tríade (universidade/LAR – família – escola) para a compreensão da realidade vivida pelas crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades escolares, assim como para a construção de atividades educativas que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças deficientes e não deficientes e que encontram dificuldades na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, queremos enfatizar a importância de se construir uma educação escolar crítica e inclusiva. Defendemos uma educação baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e, simultaneamente, na apropriação da Pedagogia histórico-crítica como possibilidade educativa crítica e transformadora para o trabalho do professor na escola.

Na construção desse processo humanizador, defendemos uma educação para as crianças que valorize a atividade do brincar, assim como a atividade de construção do brinquedo, com objetivo de criar condições diferenciadas para que os sujeitos que vivem situações de dificuldades de aprendizagem e/ou condição de deficiência, encontrem, pela via da ação lúdica coletiva, ativa, consciente e educativa, condições concretas de aprendizagem e desenvolvimento na escola, em direção da sua inclusão na sociedade.

Considerando essa perspectiva educativa de valorização da atividade lúdica, do movimento intencional, da ação coletiva do brincar e construir brinquedos, como conteúdos e possibilidades essenciais ao desenvolvimento da criança na educação escolar, reafirmamos a importância do professor e da educação escolar, enfatizando a necessidade de se superar uma educação adaptativa e a construção de uma educação humanizadora e voltada para a valorização da liberdade humana.

Enfim, acreditamos que o Projeto de Intervenção cumpre com seus objetivos ao proporcionar condições educativas diferenciadas para que os sujeitos possam enfrentar e superar suas dificuldades e, desta forma, avançar no seu processo de humanização, garantidas pelas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento efetivados num processo de inclusão escolar e social.

É importante salientar, ainda, para que os sujeitos participantes do Projeto de Intervenção, possam obter resultados cada vez mais satisfatórios no seu processo de desenvolvimento, se faz necessário compreender e conhecer sua realidade histórica e social, desde sua vida em família, na escola e em outras atividades sociais.

Queremos salientar a necessidade de inclusão social e escolar das crianças que apresentam deficiências, pois somente ampliando suas relações de aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando a necessidade de interação da criança deficiente com a criança não deficiente, sobretudo na escola regular, que será possível a construção de condições diferenciadas de desenvolvimento para ambas. Isso no sentido de colocar a criança deficiente em contato com novos desafios na escola, sobretudo àqueles que encontrará no contato direto e ativo com as crianças não deficientes, as quais oferecerão outros modelos de pensamentos, comportamentos, habilidades e capacidades para que a criança deficiente avance no seu desenvolvimento.

Salientamos que limitar as crianças deficientes aos processos de aprendizagem engendrados nas instituições exclusivas para deficientes (Escolas Especiais, APAEs e outras) pode comprometer o desenvolvimento de suas potencialidades. Uma vez que essas instituições educativas, apesar de contribuírem para o desenvolvimento desses sujeitos, mantém o processo de desenvolvimento humano nos limites do desenvolvimento efetivo, já que as relações sociais e de aprendizagem permanecem nos limites das deficiências, fato que compromete o avanço da zona de desenvolvimento potencial desses sujeitos. Questão problemática que será superada ao se incluir o sujeito deficiente na escola regular de ensino e ao se criar condições educativas diferenciadas na escola regular de ensino.

Enfim, a partir do trabalho prático desenvolvido no Projeto de Intervenção, sobretudo no contato direto e intencional do professor junto às crianças deficientes e não deficientes, assim como junto aos seus pais e professores da escola e, simultaneamente, considerando a apropriação de teorias críticas como a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, que contribuíram para a

compreensão histórico-dialética e crítica da realidade vivida pelos sujeitos do Projeto, é que torna-se possível a construção de um artigo como este, o qual dispõe-se a teorizar sobre a realidade vivida concretamente pelos sujeitos, enfatizando a necessidade da relação prático-teórica como essencial na construção de uma ciência comprometida com a transformação social e humana pois não será possível a construção de práticas críticas na ciência, sem a apropriação de teorias críticas e transformadoras na ciência.

REFERÊNCIAS

ASBARH, F. S. F. *Porque aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. 219 f. Tese de Doutorado (Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROCO, S. M. S. *Psicologia e educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra*. In: FACCI, M.; MEIRA, M. M. (Org.). *Psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. (Org.). *Sociedade, Educação e subjetividade: Reflexões temáticas a luz da Psicologia Sócio Histórica*. São Paulo: Editora da Unesp, Cultura Acadêmica, 2008.

NASCIMENTO, A. A. *A dança como forma de linguagem corpo (oral): buscando construir a função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down*. Relatório de Trabalho de Iniciação Científica/Fapesp, FCT/Unesp/Presidente Prudente, 2011.

NETO, F. R. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1989.

LURIA, A. R. O Cérebro Humano e a Atividade consciente. In: LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; 1989.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAWAIA, B. B. *As artimanhas da exclusão*. São Paulo: Vozes, 1999.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, jul./set. 2009.

VYGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

8

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE RÍTMO E DANÇA COMO ELEMENTOS DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Manoel Osmar Seabra Junior

Viviane Poiato Macedo

Loiane Maria Zengo

Elaine de Oliveira Santos

Camila Rodrigues Costa

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O presente artigo apresenta as diferentes ações extraídas no decorrer do projeto intitulado “Tecnologia Assistiva e Autonomia na Atividade Motora – Adaptação de Recursos Pedagógicos e/ou Estratégias de Ensino para Pessoas com Deficiências Físicas e Sensoriais”, contemplado pelo programa Núcleo de Ensino 2010 da Unesp. O projeto em tela subdivide-se em quatro subprojetos. O presente artigo é fruto de uma das quatro vertentes do projeto original, tendo em vista que mantém a proposta de trabalho com estratégias e recursos. Para esta vertente o objetivo foi analisar os efeitos de um programa com conteúdos de ritmo e da dança, como estratégia de ensino, para a estimulação psicomotora de pessoas com Síndrome de Down. Os procedimentos adotados para fins de coleta de dados contemplaram quatro etapas, sendo elas: 1) Entrevista com os pais ou responsáveis; 2) Com os sujeitos participantes da pesquisa foi aplicado o Teste EDM (ROSA NETO, 2002) pré e pós-intervenção; 3) Posteriormente foram realizadas 40 sessões, com uma intervenção semanal de 60 minutos cada. As intervenções tiveram como meio a manipulação de variáveis que envolveram atividades de ritmo e dança, baseadas na metodologia de Rudolf Laban (1978).

Palavras-chave: Síndrome de Down; psicomotricidade; dança; inclusão; Educação Física Adaptada.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as diferentes ações oriundas do projeto Núcleo de Ensino intitulado “Tecnologia Assistiva e Autonomia na Atividade Motora – Adaptação de Recursos Pedagógicos e/ou Estratégias de Ensino para Pessoas com Deficiências Físicas e Sensoriais”, contempladas em quatro subprojetos, são eles:

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1. “Análise da Eficiência de um Programa de Atividade Motora Adaptada à Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade-TDAH”, desenvolvido na Escola Estadual Rosy Odetty Brandão;
2. “Intervenções pedagógicas em aulas do tênis adaptado (alterado em Junho/2012 para Badminton) à pessoas com deficiências intelectuais”, desenvolvido na Unesp e na APAE;
3. “Análise das atividades Psicomotoras de Caráter Lúdico Recreativas Aplicadas à Crianças com Autismo”, desenvolvida na escola Lumen ET fidelis e na APAE;
4. “Efeitos de um programa de Ritmo e Dança como Elementos do Processo de Desenvolvimento Psicomotor de Pessoas com Síndrome de Down”, desenvolvido na Unesp, todos eles desenvolvidos na cidade de Presidente Prudente/SP.

Concebida a necessidade de desmembrar o projeto inicial, que tem um espectro de intenções e problematizações amplas, em quatro subprojetos, uma vez que, identificamos a pouca oferta de programas de atendimentos à comunidade Prudentina, que se configura com uma grande demanda de pessoas com deficiências física, sensoriais e com TGD.

Não obstante, os subprojetos, que mantêm os mesmos objetivos procedimentais, justificam-se a medida que notamos as dificuldades dos docentes da rede pública de ensino e das instituições especiais em conceber a utilização da Tecnologia Assistiva e, ainda, pela carência de adaptações de recursos e estratégias de ensino voltados às exigências estabelecidas nas relações entre aluno-professor vivenciadas no ambiente educacional.

Ao pensar e organizar esse projeto de pesquisa destaca-se: os ritmos e a dança como contribuições no processo de desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down.

Os aspectos neurológicos, físicos, psicológicos e sociais, desses sujeitos, sofrem influências e limitações devido às características genéticas, porém o desenvolvimento desses aspectos pode, em parte, ser determinado pelas oportunidades de vivências que terão ao longo da vida.

Em se tratando dos aspectos neurológicos Silva e Kleinhans (2006, p. 123), discorrem a respeito da plasticidade cerebral, conceituando-a como sendo “a denominação usada para referenciar a capacidade adaptativa do sistema nervoso

central”, habilidade para modificar sua organização estrutural e funcional e, ainda, o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos (KANDEL; SCHAWARTZ, 2003; KOLB; WHISHAW, 2002).

Neste processo, quanto menor for a área lesionada maior a tendência de recuperação autônoma, enquanto que se a lesão for grande, pode ocorrer a perda permanente da função, conseqüentemente, a reabilitação do cérebro consegue promover uma reconexão de circuitos neuronais lesados.

Não se pode negar a existência de lesões potencialmente recuperáveis, porém necessitam de objetivos precisos de tratamento, mantendo níveis adequados de estímulos (KANDEL; SCHAWARTZ, 2003; KOLB e WHISHAW, 2002), Essa reabilitação configura-se em maior número nas crianças.

Estes autores, supracitados, afirmam que as lesões que acometem os indivíduos com SD prejudicam seu desenvolvimento e aprendizagem. Ocorrem diferenças significativas no desenvolvimento em função da educação e do ambiente a que estão submetidas essas crianças desde os primeiros anos de vida.

Estudos de Flores e Troncoso (1997), Escamilla (1998), Troncoso e Cerro (1999), Fidler (2005) e Moeller (2006), observam que as crianças com SD possuem pouca iniciativa, dificuldade em manter a atenção, tendência à distração, escassa exploração. Feuerstein (1980), Mantoan (1997), Vygotsky (1998), acreditam que o desenvolvimento cognitivo decorre da interação da criança com o ambiente, sugerindo a solicitação do meio como mediador da aprendizagem, conseqüentemente um desenvolvimento significativo.

Grela (2003) buscando compreender aspectos da linguagem de sujeitos com SD discute as capacidades de argumentação dos mesmos, demonstrando que o desenvolvimento da linguagem é atrasado, o que dificulta as capacidades receptoras e expressivas.

Escamilla (1998), afirma, ainda, sobre esse aspecto, dizendo que possuem maior dificuldade com as formas abstratas de pensamento, sendo muito mais fácil para esses sujeitos desenvolver a memória mecânica, para realização de trabalhos manuais, conseqüentemente a memória sensorial.

Silva e Kleinhans (2006, p. 123), discorrem a respeito de uma pesquisa de Silva e Bolsanello (2000), que investigaram crianças com SD que tinham idade entre 4 meses e 4 anos de idade e estas participavam de atividades estimulativas

para avaliar as construções cognitivas e no período sensório motor, destacando atrasos de 1 a 1 ano e meio nas crianças, mesmo naquelas que foram estimuladas. No entanto, descrevem uma criança que até os quatro anos de idade não havia sido estimulada, uma vez que, essa criança, ainda, não andava e tinha idade cognitiva de cinco meses. Concluíram, então, que uma estimulação bem estruturada pode ajudar no desenvolvimento das crianças com SD, minimizando dificuldades e evidenciando a possibilidade de plasticidade.

É importante lembrar as condições ambientais e familiares, que estão intimamente ligadas ao desenvolvimento global desses indivíduos e as interações entre os mesmos podem promover as capacidades de interações do sistema nervoso em função das experiências e das demandas ambientais (FERRARI et al., 2001).

Isso pode ser verificado no estudo que relaciona motivação e competência em crianças com SD, em idade escolar, para resolver problemas cotidianos quando o ambiente familiar e escolar se mostrava acolhedor e promovia estimulação adequada das funções cognitivas (NICCOLS; ATKINSON e PEPLER, 2003).

A partir desse pressuposto, entende-se que esses sujeitos precisam movimentar-se, relacionar-se em sociedade e também ter contato com as diversas formas de atividades da cultura corporal, para que assim, ampliem o leque de possibilidades que poderá colaborar com as evoluções em seu desenvolvimento.

A cultura corporal, física ou motora é uma cultura mais ampla, integrando as conquistas materiais e simbólicas específicas de uma sociedade, envolvendo o exercício físico, a ginástica, a recreação, o treinamento esportivo a dança e etc. (NEIRA, 2008).

Há que se falar que a cultura corporal é determinada pela cultura geral, ao mesmo tempo em que pode ser determinante dela, dentro de uma relação dialética entre as duas. (BETTI, 1993). Segundo o mesmo autor, esta também pode ser vista como um segmento autônomo caracterizado pelo “domínio dos valores e padrões das atividades físicas, dentre as quais destacamos as atividades institucionalizadas, como o esporte, a dança, o jogo e a ginástica”. (BETTI, 1993, p. 44).

Cada uma dessas manifestações terá uma identidade cultural, sentido e significado diferentes na cultura na qual ocorrem (NEIRA, 2008).

Neste contexto, da cultura corporal, pode-se enfatizar que a dança torna-se um elemento facilitador, como contribuição no desenvolvimento psicomotor das pessoas com Síndrome de Down, pois ela permite que o indivíduo descubra e

conheça seu próprio corpo, suas possibilidades de movimentações e ainda reconheça que seu corpo pode tornar-se um meio de exploração do mundo por meio do movimento e das interações sociais. (LABAN, 1978).

Além de possibilitar evoluções e contribuir com o desenvolvimento motor desses indivíduos, a dança ainda cria oportunidades para que o sujeito possa externar seus sentimentos, construir valores, vivenciar novas situações para expressar-se, desenvolver a criatividade, a comunicação e a autonomia. O desenvolvimento desses aspectos torna-se essencial para a formação da autoestima que permitirá que esses sujeitos sejam ativos em sociedade e apresentem maior segurança em suas ações. (LABAN, 1978).

O interesse pelo tema do projeto aconteceu a partir da compreensão sobre a necessidade de estimular e possibilitar novas oportunidades para que as pessoas com Síndrome de Down possam desenvolver-se de maneira multilateral e, assim, serem valorizadas como sujeitos sociais. Esse desenvolvimento multilateral está atrelado a um contínuo de evolução em que as pessoas caminham ao longo de todo ciclo vital.

Essa evolução se dá em diversos campos: como afetivo, cognitivo, social e motor. Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura” e é claro que esta será uma das principais influências no desenvolvimento. Decorrente desta concepção, uma das principais ideias de Vigotsky (2003) é a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. É nesta zona de desenvolvimento que a aprendizagem vai ocorrer.

A função do educador é favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo.

É no âmago das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias condições psicológicas. (VIGOTSKY, 2003).

A psicomotricidade, segundo especialistas que se reuniram no 1º Congresso Brasileiro de Terapia Psicomotora em 1982, “é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, por meio do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”. (MELLO, 2009). Por conseguinte, pode-se entender que a prática da dança, associada à psicomotricidade, pode ser uma excelente forma de aprimorar o desenvolvimento dessas pessoas.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Em pesquisa citada por Moreira; Hani e Gusmão (2000), na qual se analisou o efeito da estimulação psicomotora em crianças com SD, pode-se constatar que as que sofreram estímulos obtiveram um desenvolvimento muito melhor do que aquelas que não sofreram tais estímulos.

O auxílio precoce a uma criança com SD, é essencial para desenvolver os interesses e habilidades necessários para a realização de uma variedade de atividades físicas e recreacionais, como dançar acompanhando ritmos com o movimento. A dança pode auxiliar em movimentos básicos para a criança como pular e saltitar, ou se colocados em formas mais competitivas, a dança pode enriquecer muito a vida desses indivíduos (ZAUSMER, 1998).

OBJETIVOS

Geral

Analisar o desempenho psicomotor de crianças com Síndrome de Down a partir de um Programa de Intervenção composto por rotinas de exercícios de ritmos e de dança com subsídios metodológicos de Laban (1978) tendo como finalidade contribuir com o desenvolvimento psicomotor destes sujeitos.

Específicos

Planejar e adaptar um programa de intervenção individualizado para os sujeitos com SD a partir das necessidades psicomotoras indicadas pela Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto (2002).

Identificar e elencar as principais dificuldades psicomotoras para execução das tarefas propostas durante o período de intervenção.

METODOLOGIA

Tipologia do Estudo

A pesquisa baseia-se em um estudo quase experimental, que na concepção de Gaya (2008), um experimento implica, sobretudo, a manipulação de um ou mais fatores em uma situação rigorosamente controlada, a fim de determinar uma relação causal entre a variável manipulada – a variável independente – e a variável de resposta – a variável dependente.

Concebido que as variáveis dependentes são observadas e medidas, neste experimento o desenvolvimento psicomotor dos sujeitos com Síndrome de Down, como variável dependente, será mensurado em dois diferentes momentos da intervenção.

As variáveis independentes, concebidas como variáveis sistematicamente manipuladas pelo investigador, neste experimento se configuram como: o ritmo, a criatividade, a concentração, a memorização, a atenção, a coordenação, o equilíbrio, a organização espacial e temporal e a linguagem (categorias envolvidas nas atividades com ritmos e dança), manipuladas a fim de se obter respostas de causalidade, ou seja, do desenvolvimento psicomotor dos sujeitos com Síndrome de Down submetidos à intervenção.

Nesse contexto, foram selecionadas pessoas com Síndrome de Down, em idade escolar, compreendida entre 7 a 25 anos, participantes do “**Projeto Down: Estímulos e Desenvolvimento em Ação**”, que é desenvolvido junto ao departamento de Educação Física da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Procedimentos para coleta de dados

O projeto de pesquisa já apreciado pelo comitê de ética sob o protocolo CE 31/2011 previu coletar dados em quatro etapas, que seguem:

1ª Etapa: Elaboração de roteiros de perguntas para realização de entrevistas com os pais dos sujeitos participantes da pesquisa com a finalidade de conhecer: o cotidiano e o processo de desenvolvimento dos participantes. Os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O roteiro de perguntas que foi aplicado aos pais abordou os seguintes itens: desenvolvimento psicomotor, linguagem, escolaridade e sociabilidade. O roteiro foi apreciado por dois juízes especialistas na área de educação especial, com o intuito de adequar este instrumento de coleta aos objetivos propostos.

2ª Etapa: Aplicação do teste EDM (Escala de desenvolvimento motor – para pessoas com deficiência intelectual), proposto por Rosa Neto (2002), nos sujeitos participantes da pesquisa, com o intuito de avaliar os aspectos psicomotores.

O teste é composto por um conjunto de provas muito diversificadas e de dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa de diferentes seto-

res do desenvolvimento. A aplicação em um sujeito permite avaliar seu nível de desenvolvimento motor, considerando êxitos e fracassos, levando em conta as normas estabelecidas pelo autor da escala (ROSA NETO, 2002).

Em um 1º momento, foi aplicado o teste motor, é uma prova determinada que permite medir, em um indivíduo, uma determinada característica. Os resultados puderam ser comparados com os de outros indivíduos. Os testes avaliaram a motricidade fina (óculo manual); motricidade global (coordenação); equilíbrio (postura estática); esquema corporal (imitação de postura, rapidez); organização espacial (percepção do espaço); organização temporal (linguagem, estruturas temporais); lateralidade (mãos, olhos e pés).

Em um 2º momento, a prova motora, com a aplicação do teste, verificou-se, o avanço ou o atraso motor da criança, de acordo com os resultados alcançados nas provas. Em um 3º momento, foi feita uma reprodução gráfica de resultados obtidos em vários testes de eficiência motora, na qual permite uma comparação simples e rápida de diferentes aspectos do desenvolvimento motor, colocando em evidência os pontos fortes e fracos do indivíduo. Após estudos, pode-se constatar que esta forma de avaliação está adequada para crianças com Síndrome de Down, pois permite conhecer e avaliar a coordenação motora para posteriormente elaborar um programa específico de intervenção (ROSA NETO, 2002).

3ª Etapa: Depois de procedida a avaliação psicomotora, foram realizadas 40 sessões com uma intervenção semanal com duração de uma hora. As atividades foram realizadas na sala de dança do bloco III da FCT/Unesp/Presidente Prudente. As intervenções ocorreram por meio de aulas de ritmo e dança, baseadas na metodologia de Rudolf Laban (1978). Metodologia esta que apresenta uma prática baseada na realidade do aluno, onde não há padronização de movimentos e o maior enfoque é no potencial de criação dos indivíduos, apresentando, portanto, uma proposta educativa e pedagógica da dança. As atividades iniciais tiveram enfoque no desenvolvimento do ritmo, memorização e expressão corporal dos indivíduos. Posteriormente, o grau de dificuldade das atividades foi elevado, até que eles conseguissem expressar-se por meio de sequências coreográficas.

O programa obteve um total de 110 exercícios ao longo das sessões e a cada sessão eram lembrados os exercícios das anteriores e aplicados novos exercícios. Após quatro sessões, ou seja, na quinta sessão eram lembrados os exercícios das anteriores para melhor fixação e, se preciso, eram adaptados conforme

a necessidade de cada um. Após a aplicação destes eram montadas coreografias pelos próprios alunos utilizando-se de músicas conhecidas, para posterior apresentação aos pais, seja presencialmente ou por meio de vídeos gravados pela pesquisadora.

Após cada aula foi redigido um relatório das atividades descrevendo seu desempenho, e com base neste, a elaboração de adaptações necessárias para atender suas limitações e capacidades.

A dança como atividade psicomotora foi escolhida por ser uma modalidade de maior aceitação pela população em questão e pelo domínio artístico da pesquisadora. Os responsáveis pelos participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme a resolução 196/96 do Comitê Nacional de Saúde, autorizando as avaliações e intervenções administradas na FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A cada aula era redigido um relatório das atividades e como seriam adaptados novos recursos para que o aluno pudesse realizar melhor determinado exercício na aula seguinte. Era registrado como este procedia em cada aula e se estava avançado ou não em relação a aula anterior, e assim poderia ser feito uma nova adequação a determinado aluno.

Eram registrados seus pontos fortes e fracos para que pudessem também ser aperfeiçoados, de modo que ao final das sessões pudesse ser aplicado um novo teste do EDM para comparação pré e pós-intervenção.

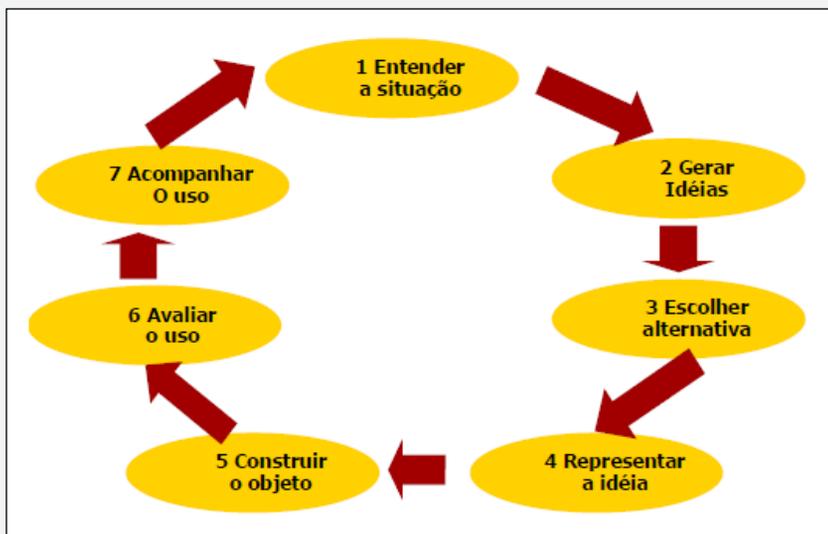
4ª Etapa: Após realização dos encontros foi aplicado o teste motor (EDM) para avaliação e comparação quantitativa pré e pós-intervenção. No que tange a análise quantitativa do desenvolvimento psicomotor das crianças com Síndrome de Down, os dados foram apresentados de forma gráfica e tabular, em distribuições de frequência absoluta e relativa dos dados pré e pós-intervenção.

No decorrer das intervenções bem como das observações dos alunos, foram procedidas a sistematização destas ocorrências com intuito de adaptar ou construir recursos pedagógicos e estratégias de ensino.

Para assegurar que a sistematização tenha uma linha de raciocínio lógico, na construção ou adaptação de recursos e estratégias. Os procedimentos foram baseados em sete etapas distintas, conforme Figura 1, propostas pelo Portal de Ajudas Técnicas para Educação, no capítulo sobre Recursos Pedagógicos Adaptados, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC/2002), onde cada caso

deve ser estudado com muita atenção, uma vez que há diversidades no comportamento motor de cada sujeito.

Figura 1 Fluxograma para desenvolvimento de ajudas técnicas (BRASIL, 2002).



Descrição das Etapas propostas pelo Portal de Ajudas Técnicas

A partir das etapas propostas pelo portal de ajudas técnicas, serão detalhados, em seguida, o planejamento e cumprimento de cada etapa prevista para este trabalho.

1. Entender a situação que envolve a criança

Escutar seus desejos e identificar características físicas/psicomotoras.

Detalhamento do Projeto

Serão realizadas avaliações psicomotoras e identificadas características físicas. Serão realizados estudos de caso de cada participante a partir de um levantamento bibliográfico decorrente da deficiência de cada sujeito.

2. Gerar ideias

Conversar com usuários (família/colegas); Buscar soluções existentes (família/catálogo); Pesquisar materiais que podem ser utilizados; Pesquisar alternativas para confecção do objeto.

Serão selecionados ou criados materiais necessários e de interesse do participante para realização das atividades. A partir desta seleção as estratégias serão implementadas.

3. Escolher a alternativa viável

Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno).

Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos.

Serão verificados os materiais mais acessíveis e adequados a cada caso de modo que estes materiais sejam acessíveis ao professor, quando implantados na escola.

4. Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações)

Definir materiais; Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.

5. Construir o objeto para experimentação

Experimentar na situação real de uso.

6. Avaliar o uso do objeto

Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado.

Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.

Serão avaliadas as etapas as estratégias e os materiais utilizados.

7. Acompanhar o uso

Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto.

RESULTADOS

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram os resultados dos testes do EDM compreendendo a condição psicomotora de cada sujeito participante, coletados antes das intervenções (Pré-teste), na seguinte ordem: idade cronológica negativa em anos e meses; quociente motor geral, motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial; organização temporal.

O quociente motor geral é obtido por meio da divisão entre idade motora geral obtida pela soma dos resultados positivos obtidos nas provas motoras expresso em meses e os resultados positivos são representados pelo símbolo 1, os negativos pelo 0 e os parciais pelo $\frac{1}{2}$ e idade cronológica multiplicado por 100.

Pôde-se, assim, perceber que em todos os itens, os alunos possuem idade abaixo de suas idades cronológicas, o que se traduz por defasagens.

Tabela 1 Resultados do Pré-Teste da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) Rosa Neto (2002), aplicada aos sujeitos com Síndrome de Down.

| Sujeitos | I.Cron. | Q.M.G | M.F. | M.G. | Eq. | E.C. | O.E. | O.T. |
|---------------|----------------|-------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| D (masculino) | 25 anos | 32,55 | 11 anos | 6 anos | 9 anos | 6 anos | 11 anos | 6 anos |
| J (feminino) | 13 anos e 2 m. | 53,69 | 11 anos | 8 anos | 10 anos | 5 anos | 8 anos | 2 anos |
| G (masculino) | 8 anos e 10 m. | 20,25 | 3 anos | 2 anos | 2 anos | 3 anos | 5 anos | 2 anos |
| L (masculino) | 14 anos e 4 m. | 51 | 9 anos | 8 anos | 5 anos | 5 anos | 10 anos | 5 anos |
| C (feminino) | 20 anos e 9 m. | 21,68 | 7 anos | 2 anos | 4 anos | 4 anos | 8 anos | 2 anos |
| R (masculino) | 18 anos e 6 m. | 29,72 | 7 anos | 4 anos | 4 anos | 3 anos | 10 anos | 5 anos |

Q.M.G (Quociente motor geral), M.F. (Motricidade fina), M.G. (Motricidade global), Eq. (Equilíbrio), E.C. (Esquema corporal), O.E. (Organização Espacial), O.T. (Organização temporal).

A partir dos dados obtidos no teste, o pesquisador deu início às intervenções dando ênfase nas áreas menos desenvolvidas do indivíduo, utilizando dos exercícios propostos por Laban (1978).

Para os alunos D, J, G, L, C e R foram administradas 40 sessões. A cada sessão, foram ensinados em média 10 exercícios, todos referenciados por Laban (1978) de modo a tentar suprir as dificuldades de cada aluno.

Após quatro sessões, ou seja, na quinta sessão repetiu-se as atividades das sessões anteriores para verificar memorização.

Com o passar das sessões a pesquisadora pode perceber que os exercícios, propostos pela metodologia de Laban (1978), eram eficientes para contemplar a proposta de desenvolvimento psicomotor, por tal motivo decidiu-se pela continuidade da mesma metodologia, respeitando o tempo de aprendizagem de cada participante.

Segundo Garcia e Simon (s.d.), a dança como recurso educacional tem como objetivo desenvolver movimentos rítmicos, a coordenação, a harmonia e contro-

le dos movimentos, melhorar a postura, estimular os proprioceptores, as reações de equilíbrio, criando habilidades motrizes básicas e artísticas.

Ainda nesse contexto, Blascovi-Assis (1991), relata que o esquema corporal sempre é analisado de forma especial nos trabalhos de desenvolvimento psicomotor realizados com pessoas com Síndrome de Down, já que a estruturação adequada do mesmo conduz a um desenvolvimento satisfatório para as demais habilidades referentes à área da psicomotricidade.

Segundo Fonseca (1995), a dança pode vir a contribuir para o desenvolvimento da percepção corporal da pessoa com Síndrome de Down, o que permite um desenvolvimento adequado em relação com o meio, aprofundando as características de dissociação entre o esquema e a imagem corporal dos mesmos. A dança ainda contribui para a facilitação do movimento, da reabilitação ou reeducação do gesto (CASTRO, 2005).

Os alunos D (25 anos) e J (13 anos e 2 meses), por exemplo, não precisaram de qualquer tipo de estimulação para que realizassem as aulas, bastava explicar as atividades que eles as realizavam com muito interesse, se esforçando ao máximo. Ao final de cada intervenção a pesquisadora colocava uma música para que estes realizassem os passos aprendidos em aula, da forma que escolhessem, adaptando-os ao ritmo da música. Os dois sujeitos realizavam as atividades solicitadas com prazer, facilidade e criatividade.

Nas respostas obtidas com o aluno G (8 anos e 10 meses), talvez por ser novo, e os resultados obtidos no teste EDM segundo classificação de Rosa Neto (2002), normal baixo, significando idade motora de dois anos a menos que sua idade cronológica; para aplicação dos exercícios, comumente foi preciso que fossem explicados de forma mais lúdica, como por exemplo, brincadeiras, para chamar sua atenção. Porém, ao final da aula era usada a mesma dinâmica da aula dos alunos anteriores, colocava-se uma música para que este realizasse os passos, adaptando-os ao ritmo da música.

O aluno L (14 anos e 4 meses), tem menos iniciativa e é mais lento em suas respostas, o que não impediu de ser aplicada a mesma metodologia oferecida aos alunos D e J, e R.

Com a aluna C (20 anos e 9 meses), pode-se perceber que era preciso ser enérgica e exigente na maneira de ensinar, pois, ela demonstrava falta de vontade e era indisciplinada, mas compreendia bem as atividades com suas respectivas adequações realizadas pelo método Laban (1978). Esta era muito desenvolvida, po-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

rém tinha medo de realizar as atividades, pois tinha medo de cair, já que estava acima do peso próprio para sua idade, então era mais fácil se desequilibrar.

Ao aluno R (18 anos), também bastou ensinar as sequencias dos exercícios para que ele as realizasse, porém a sua dificuldade com a coordenação era muito maior do que a dos outros, por tal motivo foi necessário dar ênfase nesta área.

As aulas foram dadas com as mesmas sequências de exercícios para todos, porém a maneira com que foram aplicadas se diferiu conforme a necessidade de cada um, pois além das personalidades distintas, a adaptação para que compreendessem as tarefas foram individualizadas.

No que tange as capacidades psicomotoras as dificuldades da maioria dos alunos se concentraram no equilíbrio, mas no decorrer das aulas a pesquisadora trabalhou exaustivamente, com todos sem exceção, o que demonstrou qualitativamente um aprimoramento desta capacidade.

Com relação à memorização o que se ressalta como adaptação, foi a necessidade da repetição das atividades ministradas em sessões anteriores, o que trouxe a eles uma melhor fixação das rotinas de trabalho.

Após as intervenções, foi aplicado novamente o teste motor (EDM), conforme Tabela 2, para verificação dos avanços de cada indivíduo, seguindo o modelo do quadro anterior do teste pré-intervenção, porém só três permaneceram no projeto até o final, conforme abaixo.

Tabela 2 Resultados do Pós-Teste da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) Rosa Neto (2002), aplicada aos sujeitos com Síndrome de Down.

| Sujeitos participantes | I.Cron. | Q.M.G | M.F. | M.G. | Eq. | E.C. | O.E. | O.T. |
|------------------------|-----------------|---------|---------|---------------|----------------|---------|---------|---------|
| D | | | | | | | | |
| Pré-teste | 25 anos | 32,55 | 11 anos | 6 anos | 9 anos | 6 anos | 11 anos | 6 anos |
| Pós-Teste | 25 anos e 8 m. | 35,71 | 11 anos | 9 anos e 6 m. | 9 anos e 6 m. | 6 anos | 11 anos | 8 anos |
| J | | | | | | | | |
| Pré-teste | 13 anos e 2 m. | 53,69 | 11 anos | 8 anos | 10 anos | 5 anos | 8 anos | 2 anos |
| Pós-teste | 13 anos e 10 m. | 64,45 | 11 anos | 8 anos | 10 anos e 6 m. | 6 anos | 11 anos | 7 anos |
| G | | | | | | | | |
| Pré-teste | 8 anos e 10 m. | 20,25 | 3 anos | 2 anos | 2 anos | 3 anos | 5 anos | 2 anos |
| Pós-teste | | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente |
| L | | | | | | | | |
| Pré-teste | 14 anos e 4 m. | 51 | 9 anos | 8 anos | 5 anos | 5 anos | 10 anos | 5 anos |
| Pós-teste | | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente |

continuação

| Sujeitos participantes | I.Cron. | Q.M.G | M.F. | M.G. | Eq. | E.C. | O.E. | O.T. |
|------------------------|----------------|---------|----------------|---------------|---------------|---------|---------|---------|
| C | | | | | | | | |
| Pré-teste | 20 anos e 9 m. | 21,68 | 7 anos | 2 anos | 4 anos | 4 anos | 8 anos | 2 anos |
| Pós-teste | | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente | Ausente |
| R | | | | | | | | |
| Pré-teste | 18 anos e 6 m. | 29,72 | 7 anos | 4 anos | 4 anos | 3 anos | 10 anos | 5 anos |
| Pós-teste | 19 anos e 1 m. | 42,54 | 10 anos e 6 m. | 9 anos e 6 m. | 7 anos e 6 m. | 6 anos | 10 anos | 5 anos |

Q.M.G (Quociente motor geral), M.F. (Motricidade fina), M.G. (Motricidade global), Eq. (Equilíbrio), E.C. (Esquema corporal), O.E. (Organização Espacial), O.T. (Organização temporal).

Conforme os dados da Tabela 2 pós-teste, pode-se concluir que o sujeito “D” após intervenção com a metodologia de Laban, obteve avanços consideráveis na motricidade global, no equilíbrio e na organização temporal, aumentando o quociente motor geral. O restante das capacidades manteve-se iguais ao resultado do pré-teste.

O sujeito “J” obteve avanços consideráveis no equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal, aumentando o quociente motor geral. O restante das capacidades mantiveram-se iguais ao pré-teste.

Já o sujeito “R” obteve avanços consideráveis na motricidade fina, motricidade global, equilíbrio e esquema corporal, aumentando o quociente motor geral. O restante das capacidades manteve-se iguais ao resultado do pré-teste.

O restante dos sujeitos não realizou o pós-teste devido à desistência do projeto por um determinado tempo, por tal motivo não foram avaliados.

CONCLUSÃO

É premente investigar e sistematizar recursos psicomotores, como a dança, que podem ser oferecidos às pessoas com Síndrome de Down, como mais uma ferramenta no processo de desenvolvimento multilateral destes indivíduos, construindo assim um programa de ensino aprendizagem no que tange ao desenvolvimento dos aspectos psicomotores e sociais.

As dificuldades dos alunos com relação a equilíbrio, coordenação, memorização sempre foram claras para os responsáveis pelo projeto, porém é notória a contribuição que os resultados demonstrados, por meio das atividades de ritmo

e dança, administrados com o método de Laban (1978), mostraram aos pesquisadores evoluções, o que sinaliza a continuidade do trabalho e a certeza de que podemos contribuir qualitativamente e quantitativamente com o desenvolvimento destes sujeitos.

Enfim, com o passar das sessões observou-se que o objetivo do projeto foi alcançado, e os participantes responderam adequadamente aos estímulos adequados e/ou adaptados, sendo possível a construção de novos conhecimentos sobre esta relação que implica em inserir uma cultura corporal de movimento, por meio dos conteúdos de ritmo e dança, ao desenvolvimento psicomotor de sujeitos com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BETTI, M. R. Cultura Corporal e Cultura Esportiva. *Rev. Paulista de Educação Física*, v. 7, n. 12, p. 44-51, 1993.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. *Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Atividade Física e Adaptação), Campinas: Unicamp, 1991.

CASTRO, E. M. *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

CERRONI, G. A.; SANTIAGO, J. B. Dança para a pessoa com Síndrome de Down. In: DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, E. *Síndrome de Down, informações, caminhos e histórias de amor*. São Paulo: Phorte, 2009.

ESCAMILLA, S. G. *El niño con Síndrome del Down*. México: Diana, 1998.

FERRARI, E. A. M. et al. Plasticidade Neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, p. 2, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: abril 2011.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980.

FLÓREZ, B. J.; TRONCOSO, V. M. (Eds.). *Síndrome de Down y Educación*. 3. reimp. Barcelona: Masson – Salvat Medicina y Santander, 1997.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, G. F.; SIMON, I. H. *Psicoballet: método psicoterapêutico cubano*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.d.

GRELA, B. Do children with Down Syndrome have difficulty with argument structure? *Journal of Communication Disorders*, 2003.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. *Principles of Neural Science*. McGraw-Hill, Health Professions Division, 2003.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. *Fundamentals of Human Neuropsychology*. Worth Publishers, 2002.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAIA, A. V.; BOFF, S. R. A influência da dança no desenvolvimento da coordenação motora em crianças com Síndrome de Down. *Revista Conexões*, Campinas, v. 6. n. especial, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *A interpretação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon, 1997.

MELLO, A. M. de. *Psicomotricidade, Educação Física, Jogos Infantis*. 6. ed. IBRASA, 2009.

MOELLER, I. *Diferentes e especiais*. Ver. *Viver Mente e Cérebro*, n. 156, p. 26-31, jan. 2006.

MOREIRA, L. M. A.; HANI, C. N. E.; GUSMÃO, F. A. F. A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000.

NEIRA, M. G. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NICCOLS, A.; ATIKINSON, L.; PEPLER, D. Mastery Motivation in Young children with Down's síndrome: relations with cognitive and adaptive competence. *Journal of Intellectual disability Research*, v. 47, part. 2, p. 121, feb. 2003.

ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, M. F. M. C. de; KLEINHANS, A. C. S. dos. Processos cognitivos, plasticidade cerebral e Síndrome de Down. *Rev. Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, jan.-abr. 2006.

TRONCOSO, V. M.; CERRO, M. M. *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos procesos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

VYGOTSKY, L. S. (Lev Semenovich). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi, 2007.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Lev Semenovich Vygotskyi, Alexander Romanovich Luria, Alexis N. Leontiev. Seleção e apresentação José Cipolla-Neto et al. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

ZAUSMER, E. Estimulação do desenvolvimento da motricidade grossa. In: PUESCHEL, S. *Síndrome de Down guia para pais e educadores*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

9

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO EQUILÍBRIO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES MOTORAS

Laurita Marconi Schiavon

Natássia Costanza Fosaluza

Tahisa Perez Penatti

Silvia Deutsch

José Ângelo Barela

Bruno Nascimento Alleoni

Instituto de Biotecnologia/Unesp/Rio Claro

Resumo: O presente projeto teve o propósito de analisar e intervir nas incapacidades e desvantagens de crianças com dificuldades motoras por meio de vivências ginásticas. O projeto foi vinculado ao Núcleo de Ensino e contou com a colaboração da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Maria Aparecida de Luca Moore”, em Limeira/SP. Em linhas gerais, cerca de 5% a 6% das crianças em idade escolar apresentam problemas de coordenação motora. Buscamos então promover ações educativas e inclusivas que priorizassem novos elementos para o aperfeiçoamento da condição motora das crianças com dificuldades motoras, por meio de atividades ginásticas, envolvendo habilidades de equilíbrio corporal estático e dinâmico. A coordenação motora e o equilíbrio postural estático foram avaliados através da bateria de testes MABC-2 e da postura estática na plataforma de força (Kistler – Modelo 8206), respectivamente. Os resultados específicos do equilíbrio postural estão em análise e posteriormente serão publicados. Neste artigo focaremos nas possibilidades geradas com as vivências ginásticas: 1. Para as crianças: oportunidade de participarem de aulas de Educação Física; possibilidade de vivência motora diversificada tendo em vista os conteúdos gímnicos e aprendizado sobre as diversas ginásticas; participação em festival interno da escola com composições coreográficas elaboradas em aulas com a colaboração dos alunos; 2. Para as bolsistas: contato com a realidade da atuação do profissional de Educação Física, complementação da formação inicial pelo aprofundamento do estudo em conteúdos gímnicos, didática e metodologia de ensino. 3. Para a escola: contato com estudos e pesquisas da área de aprendizagem e comportamento motor e troca de experiência em conteúdos ginásticos e possível desenvolvimento de atividades pelas professoras polivalentes.

Palavras-chave: Dificuldades motoras; atividades ginásticas; equilíbrio estático/dinâmico.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

INTRODUÇÃO

Cerca de cinco a seis por cento das crianças em idade escolar, sem qualquer condição médica, apresenta problemas de coordenação motora que comprometem o desempenho não só nas aulas de educação física, mas nas tarefas cotidianas (e.g., abotoar uma camisa, usar o garfo e a faca, escrever, etc.). Em geral, tais problemas na coordenação são caracterizados pela lentidão e falta de controle na coordenação inter e intrassegmentos corporais. A capacidade em manter uma postura para sustentar o peso corporal é um dos componentes básicos de muitas de nossas ações diárias. Nesse contexto, o equilíbrio estático se constitui em uma habilidade para manter o corpo em uma postura em posição estacionária, enquanto que o equilíbrio dinâmico implica em mudanças na postura, sem quedas e constitui um integral e inevitável componente da maioria das atividades em movimento (BURTON; DAVIS, 1992).

Diante deste quadro, chamou a atenção de pesquisadores na área, o fato de alguns indivíduos mostrarem dificuldades de execução em certas atividades em relação às mesmas atividades executadas pela maioria da população, demonstrando um déficit na competência motora esperada em cada faixa etária. Como o quadro não apresenta “sinais neurológicos clássicos”, profissionais da área da saúde reconhecem que a desordem é predominantemente motora e que afeta o desenvolvimento do indivíduo (DANTAS; MANOEL, 2009, p. 294). Esta condição é nomeada pela Associação Psiquiátrica Americana – APA (1994) como Desordem de Desenvolvimento de Coordenação (Developmental Coordination Disorder/DCD) e “se caracteriza por um prejuízo no desenvolvimento da coordenação motora, com o diagnóstico sendo feito somente se este prejuízo interfere significativamente nas atividades acadêmicas e nas atividades cotidianas.” (FERREIRA et al., 2006, p. 283).

Desta forma promovemos ações educativas e inclusivas junto aos escolares com dificuldades motoras. Alguns estudos (SMITS-ENGELSMAN et al., 2001) relacionados às dificuldades motoras com respeito à intervenção para essas crianças apontam que a intervenção motora tende a promover alguma melhoria nessas crianças. Com base neste princípio, o presente projeto do “Núcleos de Ensino”, buscou trazer novos elementos para o aperfeiçoamento da condição motora das crianças com dificuldades motoras por meio de atividades ginásticas, em específico as atividades de controle do equilíbrio corporal.

Desta forma, os propósitos deste projeto foram: analisar e intervir nas incapacidades e desvantagens de crianças com dificuldades motoras por meio de vivências ginásticas.

MÉTODO

O estudo contou com a participação de 102 crianças, do 3º ano do Ensino fundamental, com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Maria Aparecida de Luca Moore”, na cidade de Limeira-SP, local onde todas as atividades foram desenvolvidas. As crianças foram convidadas a participar do estudo e seus pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética (Protocolo nº 7466, 17/03/2011), do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro.

Entre as 102 crianças participantes das vivências ginásticas, 33 delas foram previamente avaliadas para identificação de possíveis dificuldades motoras, porém todas as crianças do 3º ano participaram das vivências. Essas avaliações ocorreram nos anos de 2009 e 2010, e as reavaliações para confirmação do diagnóstico foram realizadas em 2011, pela bateria Movement Assessment Battery for Children – (MABC-2), proposta e validada por Henderson e colaboradores (2007). A bateria é composta por tarefas que avaliam as habilidades de destreza manual (três tarefas), lançamento e recepção (duas tarefas) e de equilíbrio (três tarefas). Através dos resultados obtidos no teste foi possível identificar os participantes com e sem dificuldades motoras. A bateria MABC-2 é subdividida em três faixas etárias; de 3 a 6 anos e 11 meses de idade, de 7 a 10 anos e 11 meses de idade e de 11 a 16 anos e 11 meses de idade, porém, os tipos de tarefas e a sua dificuldade são relativos a cada faixa etária, garantindo assim, um padrão. Para este estudo, foram selecionadas somente indivíduos de 7 a 10 anos de idade, a fim de assegurar que todos realizassem as mesmas tarefas da bateria.

As crianças foram avaliadas individualmente, na própria escola, em uma sala apropriada para a aplicação. A duração do teste foi de aproximadamente 25 minutos e todos os procedimentos adotados foram de acordo com as orientações sugeridas pelos autores da bateria (HENDERSON, et al., 2007). Em seguida, os resultados obtidos foram tabulados em uma planilha e avaliados de acordo com o proposto por Henderson e colaboradores (2007). As crianças que apresen-

taram pontuação total na bateria MABC-2 abaixo do ou no 15º percentil computaram o grupo de crianças com Dificuldade Motora (DM), e as que obtiveram a pontuação total na bateria de testes acima do ou no 25º percentil o grupo de Desenvolvimento Típico (DT).

A análise dos resultados da avaliação permitiu a identificação da presença ou ausência de dificuldades motoras. A quantidade de crianças com dificuldades motoras, sem tais dificuldades e em risco de apresentarem dificuldades está apresentada na tabela a seguir.

Tabela 1 Quantidade de crianças classificadas quanto ao nível de dificuldade motora.

| Classificação | Quantidade de crianças |
|---|------------------------|
| Dificuldade motora | 11 |
| Em risco de apresentar dificuldade motora | 6 |
| Desenvolvimento típico | 16 |

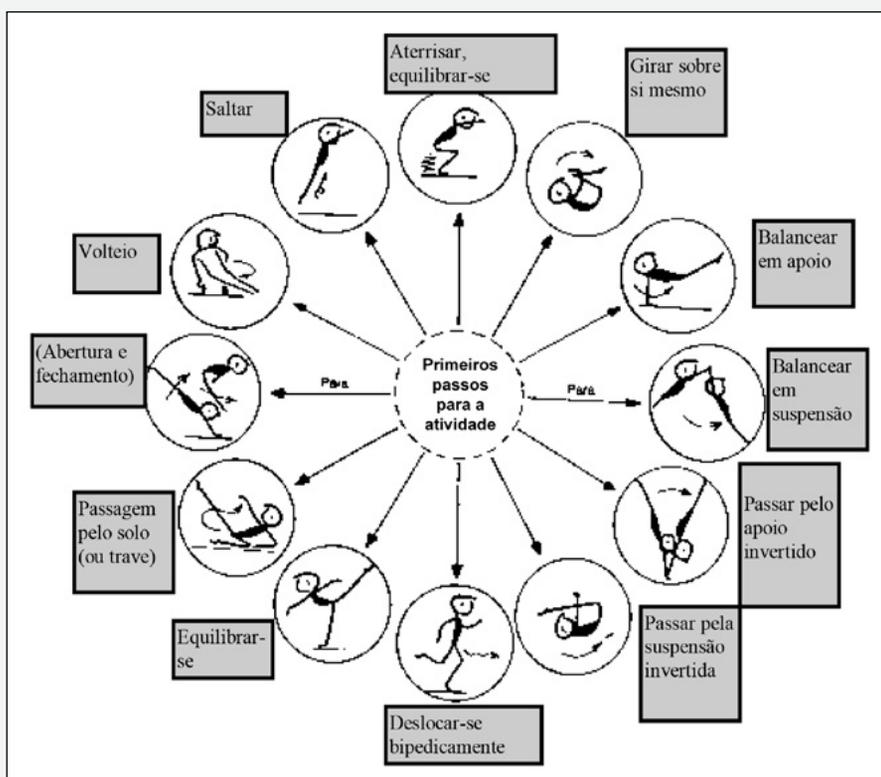
As intervenções foram baseadas em conteúdos gímnicos envolvendo habilidades de equilíbrio corporal estático e dinâmico. Cada sessão continha duração de 50 minutos, com frequência semanal de duas vezes em um período de quatro meses, totalizando 30 aulas. As intervenções foram ministradas por duas bolsistas do programa Núcleos de Ensino, supervisionadas pelas docentes da Unesp/Rio Claro, especializadas em Ginástica.

VIVENCIANDO A GINÁSTICA

A escolha de conteúdos gímnicos para a intervenção neste processo foi devido às características das habilidades ginásticas que são pautadas em habilidades motoras fundamentais do ser humano (GALLAHUE; OZMUN, 2001) e que possuem entre seus conteúdos básicos a ação de equilibrar-se (LEGUET, 1987).

As aulas de ginástica foram baseadas em fundamentos ginásticos propostos por Leguet (1987). Este autor propõe “ações motoras” para sistematizar a ginástica, que ele denomina “ações gímnicas”, expostas na figura a seguir.

Para Leguet (1987), essas 12 ações motoras básicas, quando combinadas entre si, originarão as habilidades mais complexas da ginástica, como por exemplo, o “salto mortal para trás”, que seria uma combinação de três ações motoras básicas: saltar + girar sobre si mesmo + aterrissar.



Schiavon (1996) em estudo que correlaciona habilidades motoras fundamentais propostas por Gallahue (1987) e as ações gímnicas sugeridas por Leguet (1987), verifica que com o desenvolvimento das ações gímnicas seria possível suprir os estímulos necessários estabilizadores e locomotores, propostos pelos autores desenvolvimentistas desse estudo.

Vannier e Gallahue (1978), ao citarem as oportunidades oferecidas com a ginástica artística, ressaltam as sensações e movimentos proporcionados e a grande perda de não se ter esse trabalho realizado com as crianças:

Um programa que exclui atividades desafiantes, sensações e quedas tem perdido a preciosa oportunidade de ajudar o desenvolvimento da criança na sua totalidade. O abundante uso de grandes músculos nessas atividades, o positivo desenvolvimento da coordenação fina, flexibilidade, equilíbrio e adaptação, completa o processo de formação dos músculos, na maioria das vezes satisfatória. O resultante controle do corpo dá a segurança do movimento e confiança para a criança que não pode estar sempre conquistando algo diferente em qualquer outro programa de Educação Física. (p. 463)

Azémar, ao prefaciар Leguet (1987), fala sobre as quedas, inseridas no processo de aprendizagem das habilidades ginásticas:

O poder de reagir com eficiência nas situações onde o risco de quedas pode parecer permanente, é um benefício que se pode esperar de uma prática gímnica convenientemente empenhada desde a infância. (p. XI)

Os movimentos acrobáticos, as suspensões, a velocidade da execução dos exercícios, as quedas, as sensações diferentes, os aparelhos, a liberdade de movimentos, num espaço adequado, fazem da ginástica, uma atividade excitante e desafiante para criança que nesta fase é puro movimento e prazer.

Nas vivências desenvolvidas com as crianças foram utilizados alguns materiais já existentes na escola e outros que foram adquiridos para esse trabalho específico, tanto pela Unesp, por meio de verba destinada para o desenvolvimento do projeto, como pela direção da escola, que investiu na compra de alguns materiais. Mais especificamente, os materiais utilizados nas aulas foram:

- a) aparelhos que estabelecem restrições na superfície de apoio, o banco sueco em posição invertida, representando a Trave de equilíbrio (Ginástica Artística), e conseqüentemente modificações no comportamento motor, devido à necessidade de equilibrar-se com mais dificuldade;
- b) material de proteção e segurança: colchões para proteção e segurança das crianças em exercícios de rolamentos e apoios invertidos do corpo, bastante característicos do Solo da Ginástica Artística e de movimentos pré-acrobáticos e acrobáticos da Ginástica Rítmica, assim como para a proteção de exercícios de equilíbrio de uma pessoa sobre a outra (Ginástica Acrobática);
- c) aparelhos de pequeno porte como Corda, Fita e Arco (Ginástica Rítmica) que aumentam o grau de complexidade relacionado à coordenação motora, pois a manipulação dos mesmos é combinada com habilidades motoras como: saltar, saltitar, correr, equilibrar, ondular, entre outras.

Ao final das 30 aulas de ginásticas, distribuídas em cinco meses (maio, junho, agosto, setembro e outubro), os alunos apresentaram-se com quatro coreografias para as outras turmas da escola, sendo uma composição de cada sala de 3^o ano participante do projeto. As composições foram criadas a partir da ideia de

apresentarem uma síntese dos movimentos básicos trabalhados durante as 30 aulas, apresentando os alunos que se apresentaram, assim como os colegas espectadores, possibilitando um momento bastante característico das práticas corporais ginásticas esportivas e demonstrativas: o mostrar (LEGUET, 1987).

Durante todo o projeto as crianças participaram ativamente e os poucos foram percebendo a dinâmica das aulas, com partes voltadas para a exploração de movimentos e criação de pequenas sequências que eram apresentadas aos próprios colegas. Ao final do projeto, as crianças já reconheciam os movimentos ginásticos, os nomes dos exercícios aprendidos e conseguiam executá-los também, cada um dentro de suas possibilidades. A alegria em participar das aulas esteve sempre presente, principalmente ao conseguirem elaborar uma apresentação e então mostrá-la aos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da finalização do projeto é possível destacarmos algumas oportunidades e possibilidades geradas com as vivências ginásticas nesta escola:

1. Para as crianças: oportunidade de participarem de aulas de Educação Física; possibilidade de vivência motora diversificada tendo em vista os conteúdos gímnicos e aprender sobre as diversas ginásticas; participação em festival interno da escola com composições coreográficas elaboradas em aulas com a colaboração dos alunos;
2. Para as bolsistas: contato com a realidade da atuação do profissional de Educação Física, complementação da formação inicial pelo aprofundamento do estudo e orientação em conteúdos gímnicos, didática e metodologia de ensino;
3. Para a escola: contato com estudos e pesquisas da área de aprendizagem e comportamento motor e troca de experiência sobre conteúdos ginásticos e possíveis desenvolvimento de atividades pelas professoras polivalentes.

É interessante destacar que independente das dificuldades motoras, as oportunidades foram oferecidas a todos os alunos do 3^o ano, ou seja, todos puderam participar das aulas, obviamente com níveis de dificuldades diferentes, mas tendo a oportunidade de sentir-se participante e incluído com os outros colegas, assim como propõe Nista-Piccolo (1999, p.124) “trabalhar com propostas basea-

das na ginástica [...] é compensador não só pelos resultados que se podem colher, mas também pelo ser humano que se pode formar”.

REFERÊNCIAS

BURTON, A. W.; DAVIS, W. E. Optimizing the involvement and performance of children with physical impairments in movement activities. *Pediatric Exercise Science*, (4), p. 236-248, 1992.

DANTAS, L. E. B. P. T.; MANOEL, E. J. Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 293-313, jul/set de 2009. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2578/Crianças-com-dificuldades-motoras>>. Acesso em: 6 abril 2012.

FERREIRA, L. F.; NASCIMENTO, R. O.; APOLINÁRIO, M. R.; FREUDNHEIM, A. M. Desordem da coordenação do desenvolvimento. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 283-292, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/p86>>. Acesso em: 5 abril 2012.

GALLAHUE, D. L. *Developmental Physical Education for Today's Elementary School Children*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. Bebês, crianças, adolescentes e adultos. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2001.

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

LEGUET, J. *Ações motoras em ginástica esportiva*. São Paulo: Manole, 1987.

NISTA-PICCOLO, V. L. Crescendo com a Ginástica. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). *Pedagogia dos esportes*. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

SCHIAVON, L. M. *Ginástica Artística como conteúdo da Educação Física infantil*. 1996. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SMITS-ENGELSMAN, B. C. M.; NIEMEIJER, A. S.; GALEN, G. P. Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, p. 161-182, 2001.

VANNIER, M.; GALLAHUE, D. L. *Teaching Physical education in elementary Schools*. 6. ed. Philadelphia: Editora Saunders, 1978.