

REVISTA APAE CIÊNCIA

v. 21, n.º. 1 - jan/jun- 2024

ISSN Eletrônico: 2317-3432

ISSN Impresso: 2237-4329

DOI: 10.29327/216984.21.1



Faculdade
Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa



APAE BRASIL
Federação Nacional das Apaes

Revista Apae Ciência

Faculdade Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa

Revista Apae Ciência

v.21, n^o. 1 - jan/jun - 2024

copyright © 2024 por Apae Brasil

Editoração e Revisão
Faculdade Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa

Diagramação e Capa
Faculdade Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa

Apoio:



**Faculdade
Apae Brasil**
Dr. Eduardo Barbosa



APAE BRASIL
Federação Nacional das Apaes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

A639 Apae Ciência [Recurso eletrônico] / Federação Nacional das Apaes.
– Vol. 21, n. 1 (2024). – Brasília: Federação Nacional das
Apaes, 2023.

Semestral.
ISSN 2317-3432

1. Deficiência - Periódico. 2. Inclusão. 3. Qualidade de vida.
4. Saúde. I. Federação Nacional das Apaes.

CDD 362
CDU 36

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho - Associação Objetivo de Ensino Superior / Dr. Jorge Amaro de Souza Borges - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do Rio Grande do Sul / Dra. Denise Gisele Silva Costa – Instituto de Ensino e Pesquisa Uniapae de São Paulo / Ms. Julliana Morgado Rocha – Instituto de Diagnóstico, Pesquisa e Ensino da Apae de Belém / Dra. Rosana Glat - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Dra. Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke - Universidade de Brasília

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Adriane Melo de Castro Menezes - Instituto Insikiran / Universidade Federal de Roraima / Dra. Albertina Mitjans Martínez - Universidade de Brasília / Dra. Andreia Cabral Colares Pereira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense / Dra. Annie Gomes Redig - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Dra. Danielle Sousa Silva - Instituto de Educação Superior de Brasília / Dra. Erika Maria Parlato-Oliveira – Université Paris Diderot, Paris 7, França. / Dr. Everton Luís Pereira – Universidade de Brasília / Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes - Universidade Federal do Pará / Dra. Iasmin Zanchi Boueri - Universidade Federal do Paraná / Dr. João Monteiro de Pina-Neto – Universidade de São Paulo / Dr. Jonas Carvalho e Silva – Pesquisador associado da Technische Universität TU Dortmund, Alemanha / Dra. Kátia Rosa Azevedo - Universidade de Brasília / Ma. Laiana Soeiro Ferreira – Universidade Federal do Pará / Dra. Maria Amélia Almeida – Universidade Federal de São Carlos / Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba - Universidade Federal de São Carlos / Dr. Rui Fernando Pilotto - Universidade Federal do Paraná / Dra. Sabrina Fernandes de Castro - Universidade Federal de Santa Maria / Dra. Simone Souza da Costa Silva - Universidade Federal do Pará / Dr. Vítor Franco – Universidade de Évora, Portugal. / Dr. Wederson Rufino dos Santos – Faculdade de Ciências da Saúde de Unai.

EDITORES CIENTÍFICOS

Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho - Associação Objetivo de Ensino Superior. / Dr. Jorge Amaro de Souza Borges - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do Rio Grande do Sul / Dr. Erivaldo Fernandes Neto - Faculdade Apae Brasil Dr. Eduardo Barbosa

EDITOR GERAL

Dr. Jorge Amaro de Souza Borges

ASSISTENTE EDITORIAL

Ananji Peixoto

EQUIPE DE APOIO

Graziela de Castro Oliveira Gualberto
José Marcos Cardoso do Carmo

FICHA CATALOGRÁFICA

Even3 Publicações

REVISÃO

Revisamos

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Paulo dos Santos Souza

SUMÁRIO

Editorial	7
Desafios enfrentados pelo corpo docente diante da inclusão de crianças no ambiente escolar: contribuição da análise do comportamento.....	11
A relação entre inclusão das pessoas com deficiência pelo esporte e a atuação do serviço social na Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) de Arapiraca - Alagoas.....	22
A formação continuada de docentes de educação infantil com vistas a uma prática inclusiva para estudantes com deficiências.....	33
A educação ao longo da vida em parceria com o serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência intelectual idosas e suas famílias, na promoção da qualidade de vida no processo de envelhecimento.....	46
A psicomotricidade como estratégia pedagógica no atendimento educacional especializado na APAE de Papanduva - Santa Catarina.....	52
Boi de mamão: cultura popular também é escola.....	63
Reação familiar diante do nascimento de filho(as) com deficiência visual: contribuições psicanalíticas.....	73
Satisfação no trabalho de cuidadores de pessoas com deficiência.....	82
A hidrocinestoterapia como recurso auxiliar ao aprimoramento motor de pacientes com TEA...97	
Fenilcetonúria: a importância da intervenção precoce e da adesão ao tratamento, para evitar o declínio neuropsicológico.....	102
Orientação sexual para pais de pessoas com deficiência.....	110
Ações pedagógicas de engajamento para aprendizagem nas escolas especializadas: os desafios das faces envolvidas.....	116
Aulas remotas e os estuantes com deficiência: reflexões sobre a realização das atividades de educação física	125
O podcast como ferramenta de integração e resgate da oralidade para os alunos do programa de envelhecimento da APAE Belém.....	132
Peraçu: uma trilha para a acessibilidade.....	141
Terapia assistida por robô e o TEABOP: uma experiência na APAE de Serra Talhada.....	145
A participação da delegação da APAE Brasil na 17ª Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: implicações e perspectivas para a inclusão	158

Dr. Jorge Amaro de Souza Borges

É com grande satisfação que apresentamos a edição do primeiro semestre de 2024 da Revista *Apae Ciência*. Este número é especialmente dedicado à inclusão sob suas múltiplas dimensões e às diversas abordagens para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, sobretudo a partir da relação entre teoria e prática. A Revista *Apae Ciência* se destaca, justamente, por trazer textos que refletem as práticas institucionais do movimento apaeano, fazendo um importante diálogo com a pesquisa científica. A seguir, organizamos os artigos por temas, facilitando a navegação e a compreensão dos diversos trabalhos e pesquisas realizadas.

No primeiro bloco, destacamos artigos que exploram práticas educativas na perspectiva inclusiva. Os trabalhos aqui apresentados abordam desde os desafios enfrentados pelos educadores até estratégias pedagógicas inovadoras que visam a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiências. Esses estudos são fundamentais para compreender e aprimorar as práticas educacionais nas instituições em uma perspectiva inclusiva.

Iniciamos com o artigo “Desafios Enfrentados pelo Corpo Docente Diante da Inclusão de Crianças com Autismo no Ambiente Escolar: Contribuição da Análise do Comportamento”, no qual Aliane Mizzi Castro Solino, Mávia Luiza Azevedo Oliveira e Gislene Maia Silva exploram a importância da Análise do Comportamento no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, quali-quantitativa, revela a falta de formação específica dos pedagogos para incluir crianças com TEA e propõe manejos que auxiliam os profissionais, gerando maior confiança para todos os envolvidos no processo educativo. O estudo destaca a necessidade de preparar melhor os educadores para lidar com as especificidades do TEA, garantindo um ambiente escolar inclusivo e eficaz.

Em “A Relação Entre a Inclusão das Pessoas com Deficiência pelo Esporte e a Atuação do Serviço Social na APAE de Arapiraca/Alagoas”, estudo resultante de estágio supervisionado de Thalita da Silva Messias, Flávia Augusta Santos de Melo Lopes e Viviane Mello Lima, analisa-se a inclusão pelo esporte na APAE de Arapiraca, destacando o projeto “APAExonados pelo ASA”. A pesquisa demonstra a importância do esporte no enfrentamento ao capacitismo e a atuação do Serviço Social para promover a inclusão social e a qualidade de vida das pessoas com deficiência. O artigo sublinha como o esporte pode ser um poderoso meio de inclusão e transformação social.

Aline Cristina Viana Rocha e demais autores, ao tratarem sobre “A Formação Continuada de Docentes da Educação Infantil com Vistas à Uma Prática Inclusiva para Estudantes com Deficiências”, discutem a relevância da formação continuada de docentes para a inclusão de estudantes com deficiências na educação infantil. A pesquisa bibliográfica qualitativa revela que a formação contínua melhora a ação dos professores, facilitando a inclusão e o desenvolvimento dos alunos. A formação continuada é vista como essencial para preparar os professores para lidarem com a diversidade nas salas de aula, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Adriana Daiana de Oliveira relata a experiência da APAE de Irani-SC na promoção da inclusão e na reabilitação de pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento no trabalho “A educação ao longo da vida em parceria com o serviço de proteção social especial para as pessoas com deficiência intelectual idosas e as suas famílias, na promoção da qualidade de vida no processo de envelhecimento”. A cooperação entre educação e serviços so-

ciais é destacada como essencial para atender às necessidades individuais e melhorar a qualidade de vida. Este artigo sublinha a importância de programas que continuem a apoiar as pessoas com deficiência ao longo das suas vidas, especialmente na velhice.

Jefferson Moisés Santos da Silva nos apresenta uma reflexão sobre o uso da psicomotricidade como estratégia pedagógica na APAE de Papanduva-SC no artigo “A Psicomotricidade como Estratégia Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado da APAE de Papanduva-SC”. A proposta visa desenvolver a aprendizagem e a autonomia das crianças com deficiências pela movimentação corporal e brincadeiras lúdicas. A pesquisa demonstra como a psicomotricidade pode ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças.

No trabalho “Boi-de-mamão: Cultura Popular Também é Escolar”, Vinicius Gomes aborda a ludicidade no ensino de AEE na APAE, utilizando a brincadeira Boi-de-mamão. A pesquisa qualitativa destaca a importância de integrar a cultura local no processo educacional, promovendo a identidade e a expressão cultural dos alunos. O artigo mostra como a cultura popular pode enriquecer o currículo escolar e tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Os artigos a seguir abordam temas relacionados à saúde e ao bem-estar de pessoas com deficiências. Os estudos discutem desde a importância da intervenção precoce em doenças específicas até a satisfação no trabalho de cuidadores e o impacto de terapias inovadoras. Estes trabalhos são essenciais para promover a saúde integral e a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Ao abordar a “Reação Familiar Diante do Nascimento de Filhos(as) com Deficiência Visual: Contribuições Psicanalíticas”, Larissa Pereira Gonçalves estuda a relação entre pais/mães e filhos com deficiência visual, utilizando conceitos de narcisismo e luto. A pesquisa enfatiza a importância do apoio social e tecnologias de acessibilidade para ajudar as famílias a lidarem com a deficiência visual. O artigo aborda as complexas emoções e desafios enfrentados pelas famílias e destaca a necessidade de suporte contínuo.

No trabalho “Satisfação no Trabalho de Cuidadores de Pessoas com Deficiência”, Kelly Vale Pinheiro e demais autores exploram a satisfação no trabalho de cuidadores de pessoas com deficiência em instituições de acolhimento. A pesquisa identifica fatores promotores de satisfação individual e social, destacando a importância das interações com os acolhidos. O estudo oferece insights valiosos sobre como melhorar as condições de trabalho e a satisfação dos cuidadores, que desempenham um papel crucial na vida das pessoas com deficiência.

Leonidio Lins de Almeida Neto e demais autores conduzem um estudo sobre a hidroterapia como recurso para melhorar habilidades motoras e sociais em pacientes com TEA intitulado “Hidroterapia como Recurso Auxiliar ao Aprimoramento Motor de Pacientes com TEA”. As intervenções semanais demonstraram melhorias significativas nas habilidades dos pacientes ao longo de quatro meses. A pesquisa sublinha os benefícios terapêuticos da hidroterapia e o seu potencial para complementar outros tratamentos.

Bianca Teixeira de Moura Milagres destaca a importância da intervenção precoce e adesão ao tratamento na fenilcetonúria no trabalho “Fenilcetonúria: A Importância da Intervenção Precoce e da Adesão ao Tratamento para Evitar o Declínio Neuropsicológico”. A pesquisa bibliográfica enfatiza a necessidade de dietoterapia rigorosa para evitar danos biopsicossociais e neuropsiquiátricos associados à doença. O artigo chama a atenção para a importância de um diagnóstico e tratamento precoces para garantir uma melhor qualidade de vida para os pacientes.

José Andrade Costa Filho, Luan de Sousa Balbino e Izabela Cristina Alves Soares Sá no seu trabalho intitulado “Orientação Sexual para Pais de Pessoas com Deficiência”, aborda a sexualidade das pessoas com deficiência, destacando que o exercício do papel sexual e afetivo

dessas pessoas é frequentemente negligenciado. O estudo descritivo, baseado em um projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba, envolveu rodas de conversa para orientar pais sobre a sexualidade dos seus filhos com deficiência, promovendo o entendimento e a quebra de barreiras atitudinais. A pesquisa ressalta a importância de educar e apoiar as famílias para que possam lidar com questões de sexualidade de maneira informada e sensível.

O próximo conjunto de textos é dedicado aos desafios enfrentados na educação de pessoas com deficiências, especialmente no contexto das aulas remotas e do engajamento pedagógico. Os artigos discutem as dificuldades e soluções para tornar a educação mais acessível e inclusiva, especialmente em tempos de pandemia.

Lucineia Teresinha Colecha Fabri discute no trabalho “Ações Pedagógicas de Engajamento para Aprendizagem nas Escolas Especializadas: Os Desafios das Faces Envolvidas”, o engajamento na aprendizagem em escolas especializadas. O artigo propõe estratégias pedagógicas para motivar e engajar alunos com deficiências, destacando a importância de ações direcionadas às necessidades educacionais específicas. A pesquisa enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que incentivem a participação ativa e o desenvolvimento dos alunos.

Juliana Trukan Senff reflete sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiências durante as aulas remotas de Educação Física na pandemia de COVID-19, no artigo “Aulas Remotas e os Estudantes com Deficiência: Reflexões sobre a Realização das Atividades de Educação Física”. A pesquisa identifica limitações e propõe soluções para tornar as atividades mais acessíveis e significativas. O estudo destaca a importância de adaptar as práticas educacionais para garantir a inclusão e a participação efetiva dos alunos com deficiência.

Finalizamos a edição apresentando os vencedores do Prêmio Nacional Stanislaw Krynski – 2023. Os artigos destacam inovações e práticas exemplares que promovem a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiências em diversas áreas, desde a tecnologia assistiva até a educação e o meio ambiente.

- “O Podcast como Ferramenta de Integração e Resgate da Oralidade para os Alunos do Programa de Envelhecimento da APAE Belém”: Waldecir Jorge dos Santos Neves e Albéria Xavier de Souza Villaça utilizam o podcast como ferramenta pedagógica para integração e resgate da oralidade dos alunos do Programa de Envelhecimento da APAE Belém. O relato de experiência demonstra um impacto positivo na saúde mental, qualidade de vida e inclusão social dos participantes. O artigo explora como o uso de tecnologias pode promover a inclusão e a participação ativa dos alunos em programas educacionais;
- “Peruaçu: Uma Trilha para a Acessibilidade”: o projeto Peruaçu adapta o PARNA Cavernas do Peruaçu para visita acessível a pessoas com deficiências. Participantes com diferentes deficiências ajudaram a identificar e superar barreiras, promovendo a inclusão e interação com áreas protegidas. O estudo enfatiza a importância de tornar os espaços naturais acessíveis a todos, garantindo o direito à inclusão e ao lazer para as pessoas com deficiência;
- “Terapia Assistida por Robô e o TEABot: Uma Experiência na APAE de Serra Talhada”: José Antônio Pedro dos Santos e colegas apresentam o TEABot, um robô com inteligência artificial para auxiliar no treinamento de expressões faciais emocionais em crianças com TEA. O estudo destaca o impacto positivo do TEABot no aprendizado emocional durante as sessões de terapia. O artigo demonstra como a tecnologia pode ser uma aliada valiosa na terapia e na educação de crianças com TEA;

Encerramos a edição com o artigo “Participação da Delegação da APAE Brasil na 17ª Conferência dos Estados membros sobre a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência” de autoria de Sérgio Sampaio Bezerra e Wagner Saltorato, o qual detalha a presença da APAE Brasil na 17ª Sessão da Conferência dos Estados Partes (COSP17), realizada em junho de 2024 na ONU, em Nova Iorque. A conferência é um espaço global de discussão sobre os avanços e desafios na implementação dos direitos das pessoas com deficiência. A COSP17 foi dividida em três subtemas: inovação tecnológica para a inclusão, a proteção de pessoas com deficiência em situações de risco e desastres, e o direito ao trabalho decente. A delegação da APAE Brasil, liderada por representantes da instituição e por figuras do governo brasileiro, enfatizou a necessidade de ações coordenadas para mitigar os impactos em crises humanitárias e climáticas, como as enchentes no Rio Grande do Sul. A participação destacou também a importância da cooperação internacional para fomentar o desenvolvimento e a implementação de tecnologias assistivas, essencial para a autonomia e inclusão das pessoas com deficiência. O artigo ressalta a necessidade de que as APAEs incorporem as diretrizes globais discutidas, promovendo inovação tecnológica e políticas inclusivas no trabalho e em contextos de crise. A conferência também abordou a relevância de estudos interseccionais, contemplando gênero, raça e classe social nas discussões sobre deficiência.

Expressamos a nossa sincera gratidão a todos os autores e colaboradores que, com suas contribuições, ampliaram o horizonte desta edição. Que este número vá além de informar, tornando-se um catalisador de reflexão e ação em prol da inclusão e da qualidade de vida das pessoas com deficiência, objetivo central desta Revista.

Ao concluir, fazemos um apelo à rede das Apaes e demais pesquisadores - intensifiquem o seu engajamento na produção científica, pois é pela construção colaborativa do conhecimento que podemos enfrentar os desafios mais profundos da inclusão. A troca de saberes e experiências não é apenas uma necessidade; é um imperativo ético para o avanço das práticas que moldam uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Que a leitura desta edição não seja um fim, mas um ponto de partida para uma ação transformadora e reflexiva!

Boa leitura!

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO CORPO DOCENTE DIANTE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Aliane Mizzi Castro Solino¹
Mávia Luiza Azevedo Oliveira²
Gislene Maia Silva³

RESUMO

A psicologia é o estudo do comportamento humano. Com os conhecimentos que essa ciência proporciona juntamente com a abordagem específica dessa pesquisa, a Análise do Comportamento se mostra de grande reconhecimento e importância no processo de desenvolvimento de crianças atípicas. Durante os estudos realizados, percebeu-se a importância de conferir a realidade escolar em contextos nos quais estão inseridas crianças com deficiência, tratando diretamente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tendo isso em vista, muitos profissionais da educação, mais especificamente os pedagogos, encontram-se inseridos em um cenário no qual é comum não se ter uma formação específica para a inclusão de crianças com TEA. Diante das pesquisas bibliográficas, foi elaborada entrevistas semiestruturada em setores de educação pública, particular e filantrópica para conferências de formações e desafios enfrentados no preparo dos profissionais diante da educação inclusiva. A pesquisa se trata de um método quali-quantitativo que busca trazer a aplicabilidade do serviço de inclusão no Brasil para Crianças com TEA, buscando conhecer os desafios e desfalques dos professores em vista de conhecimento acerca do TEA, a necessidade da educação inclusiva e como a Análise do Comportamento Aplicada fornece manejos que auxiliam os profissionais. Em vista disso, é importante abordar essas realidades para que o processo de qualificação se torne cada vez mais efetivo e necessário, gerando, assim, uma maior confiança para os profissionais da educação, família e crianças

Palavras-chave: Análise do comportamento. Educação Inclusiva. Psicologia. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Psychology is the study of human behavior. With the knowledge provided by this science, combined with the specific approach of this research, Behavior Analysis proves to be of great recognition and importance in the developmental process of atypical children. During the studies conducted, the importance of understanding the school reality in contexts where children with disabilities are included, particularly those with Autism Spectrum Disorder (ASD), became evident. Many education professionals, specifically pedagogues, find themselves in a scenario where they often do not have specific training for the inclusion of children with ASD. Based on bibliographic research, a semi-structured interview was elaborated in public, private, and philanthropic education sectors for conferences on training and challenges in preparing professionals for inclusive education. The research method is qualitative-quantitative and seeks to explore the applicability of inclusion services in Brazil for children with ASD, aiming to understand the challenges and gaps in teachers' knowledge of ASD, the necessity of inclusive edu-

1 Bacharel em Psicologia, Faculdade Metropolitana de Anápolis.

2 Bacharel em Psicologia, Faculdade Metropolitana de Anápolis.

3 Esp. Psicologia. Docente em Faculdade Metropolitana de Anápolis.

cation, and how Applied Behavior Analysis provides strategies that assist professionals. Thus, it is important to address these realities so that the qualification process becomes increasingly effective and necessary, thereby fostering confidence for education professionals, families, and children.

Keywords: Behavior Analysis. Inclusive Education. Psychology. Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

No presente estudo, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo esse um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits no desenvolvimento, influenciando o funcionamento pessoal, social, acadêmico e até mesmo profissional do indivíduo (DSM – V, 2014). Considerando esses prejuízos e como podem interferir na vida acadêmica, dentre outras áreas, do indivíduo diagnosticado com TEA, pretende-se analisar como o corpo docente é preparado para receber esses alunos.

Tendo em vista que a intervenção precoce é essencial para crianças em idade escolar com algum atraso de desenvolvimento, é de suma importância atentar-se aos primeiros anos de formação, pois segundo Assis e Taveira (2021), é na primeira infância que a criança possui maior neuroplasticidade, tendo maior capacidade de desenvolver-se, quando devidamente estimulada.

Ao apontar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um assunto de destaque para o contexto atual da educação brasileira, deve-se considerar o nível de suporte da criança autista (de acordo com o DSM-V e CID 11) e a equipe psicopedagógica se encontra em desafio para suprir as necessidades específicas desses indivíduos. Sendo assim, é de suma importância uma abordagem de qualificação para intervenção e educação da criança.

A partir desse pressuposto, considera-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que se trata de uma abordagem científica de referência nas intervenções comportamentais nos casos de TEA, sendo as suas contribuições destaque no presente estudo. Com base em evidências científicas, a ABA contribui substancialmente para o ensino de novas habilidades e é responsável pelos mais favoráveis resultados no tratamento de autismo. Enfatiza-se, para que a introdução dessa ciência seja eficiente em ambiente escolar, que é necessário um profissional com formação apropriada (Rosa, 2022), o que não vem sendo unânime o cenário brasileiro da educação.

Tendo em vista o aumento do número de diagnósticos, a inclusão desses indivíduos no ensino regular merece destaque. Afinal, a rede de professores está preparada para receber e ensinar esses(as) alunos(as)? O que define se a criança foi realmente incluída? Vale a pena aos pais, inserir a criança no contexto escolar mesmo com as incertezas? Qual é o desgaste emocional dessas famílias no período escolar? Com o propósito de responder essas indagações foi feita uma revisão bibliográfica sobre o assunto, para esclarecimento de tais indagações.

MÉTODO

Amostra

O seguinte trabalho será executado com uma pesquisa teórica, com intuito de elaborar uma revisão bibliográfica sobre a realidade do corpo docente em relação a inclusão de alunos autistas. Além disso, pretende-se explicar sobre como a Análise do Comportamento Aplicada

(ABA) pode contribuir para melhoria do ensino de crianças com TEA. Em uma abordagem qualitativa, serão interpretados os dados levantados, de forma que seja possível sugerir a ABA como uma alternativa eficaz no ensino.

RELATÓRIO CIENTÍFICO

As teorias científicas do desenvolvimento são construtos de conceitos que buscam explicar e descrever o desenvolvimento a partir dos seus comportamentos, diante de certas condições (Papalia; Martorell, 2022).

Os testes de avaliação psicológica são resultados de pesquisas realizadas com base na teoria e na prática. Muito utilizado para a avaliação na neuropsicologia, o Teste de Avaliação do Desenvolvimento de Denver (Frankenburg et al., 1975) é uma ferramenta para mapear o progresso de crianças de 1 mês a 6 anos e para identificar aquelas que não estão dentro do processo de desenvolvimento comum. O teste avalia as habilidades motoras grossas (as que envolvem músculos maiores) e habilidades motoras finas (as que envolvem músculos menores). É possível avaliar também o desenvolvimento da linguagem, da personalidade e o desenvolvimento social.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V – (2014), os transtornos do neurodesenvolvimento são caracterizados por déficits no desenvolvimento, que influenciam no funcionamento pessoal, social, acadêmico e, até mesmo, profissional.

Papalia e Martorell (2022) apresentam cinco perspectivas sobre o desenvolvimento humano, sendo elas psicanalítica, da aprendizagem, da cognição, contextual e evolucionista/socio biológica. É essencial para a nossa compreensão, a perspectiva da aprendizagem, produzida pelo behaviorismo, com Pavlov, Skinner e Watson, tendo como princípios básicos que as pessoas são reativas e o ambiente controla o comportamento. Como citado, os produtores do behaviorismo, em síntese, acreditavam na teoria da perspectiva da aprendizagem, que se baseia na experiência ou adaptação ao ambiente de um determinado comportamento.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como características dificuldades nas interações sociais, padrões repetitivos de comportamento, critérios de rigidez e interesses específicos e hiperfocos. Usualmente os pais conseguem perceber o padrão atípico de desenvolvimento nos primeiros anos de vida, mas os sinais do TEA podem se evidenciar mais tarde, demonstrando algumas das suas dificuldades nos anos escolares, em que está exposta a diversos estímulos dos quais não respondem como a maioria (CID – 11).

Para o critério diagnóstico do Espectro Autista, existem características essenciais, conforme o DSM-, a saber:

- 1- Prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
- 2- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia.
- 3- Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- 4- Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtor-

no do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

5- Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos (DSM-V, 2014, p. 50).

Considera-se que esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. Além disso, o estágio em que o prejuízo funcional fica evidente variará de acordo com características do indivíduo e o seu ambiente (DSM-V, 2014). Para além dos sintomas, também é importante identificar a gravidade do transtorno em cada indivíduo, popularmente relacionando a gravidade com a intensidade com que os sintomas se evidenciam. Contudo, o TEA tem os seus níveis de gravidade correlacionados à independência do indivíduo e quanto mais dependente de ajuda, maior é o nível de gravidade.

Segundo a nova versão do International Classification of Diseases (CID 11), os diagnósticos de Autismo Infantil, Autismo Atípico, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno Global do desenvolvimento sem especificação, foram todos incorporados em uma classificação única, sendo Transtorno do Espectro Autista (código 6A02). Ainda são apresentadas subdivisões, contudo associadas aos déficits na linguagem funcional e de deficiência intelectual. A seguir se apresenta a classificação atual e as suas subcategorias (CID-11, 2022).

Pensando na prevalência do transtorno, o Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) publicou um relatório em 2021, em que a prevalência de TEA era de uma a cada 44 crianças de 8 anos, nos Estados Unidos. Esses dados convertidos equivalem a 2,3% da população no Brasil, contudo, ainda não há estudos que apontem números exatos de prevalência no país (Canal Autismo, 2021).

Aspectos históricos acerca da educação inclusiva no Brasil

O governo Federal assumiu no ano de 1957 o atendimento educacional para pessoas atípicas e, a partir desse momento, iniciou campanhas que auxiliam esse movimento (Mendes, 1995). No mesmo ano, foi criada a primeira “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” e, no ano seguinte, estabeleceu-se a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão” (Miranda, 2008).

Em 1962, pela Lei n. 4.169, foi oficializada a leitura e escrita em braile, já no ano seguinte, em 17 de julho de 1993, estabeleceu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no qual a Lei n. 8.069/90 determina aos pais em relação ao ensino dos seus filhos e especifica que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos, ou pupilos na rede regular de ensino” (Carvalho; Reis; Queroz, 2020, p. 41-62). Nessa época, também foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou o seu primeiro congresso (Mendes, 1995).

No município de Anápolis, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE foi a primeira instituição de assistência especial, sendo inaugurada no ano de 1969 e atua em três unidades: a Escola Maria Montessori, o Ambulatório Multidisciplinar Especializado e o Laboratório da APAE de Anápolis (Carvalho; Reis; Queroz, 2020).

No ano de 1972, o Ministério de Educação e Cultura – MEC, unido ao Grupo-Tarefa de Educação Especial e James Gallagher, expuseram a primeira proposta de educação especial no Brasil. Foi diante disso que o Ministério denominou Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que no presente é a Secretaria de Educação Especial – SEESP (Mantoan, 2002).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no ano de 1996, n. 9.394/96, expressa a obrigatoriedade no país a esse respeito. A mesma lei aponta avanços significativos

na sociedade, como a oferta de educação especial desde a faixa etária de zero a seis anos, profissionais especializados para servir e ambientes preparados para recebimento dessas crianças (Miranda, 2008). Ainda no que diz respeito à Anápolis, implementou-se a resolução 052 de 24 de junho de 2013, pelo Conselho Municipal de Educação, que até o presente se encontra em vigor, estabelecendo uma educação inclusiva no sistema municipal (Carvalho; Reis; Queroz, 2020).

Pela Constituição Federal de 1988, estabelece-se o conceito de igualdade. Posto isso, passa a ser compreendido o conceito de igualdade sob a perspectiva da equidade, afinal “o que difere, não desiguala” (Gaia, 2015, p. 105). A partir dessa concretização, leva-se em conta a necessidade de compreender o aspecto de inclusão. É importante ressaltar que inclusão e integração são duas coisas diferentes: na inclusão se leva em conta a valorização das diversidades e a integração compreende normalizar a vida dos alunos com deficiências, porém, ambos têm uma proposta única, de auxílio na inserção dos alunos ao ensino regular (Miranda, 2008).

Recentemente, foi apresentado o termo de educação inclusiva, utilizado inicialmente na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. Essa foi uma demarcação de avanço, trazendo princípios, políticas e práticas para educação especial, proporcionando direito e dever de todos ingressarem nas escolas (Carvalho; Reis; Queroz, 2020).

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, para assegurar todos os direitos e promover as condições necessárias de igualdade e direitos fundamentais e humanos. No capítulo II da mesma lei, são estabelecidos os princípios da igualdade e da não descriminalização, enfatizado no seu Art. 8 (Brasil, 2015).

Diante disso, percebe-se que a educação inclusiva se trata de um modelo que deve ser conscientizado socialmente, por trazer direitos e reduzir a dicotomia entre inclusão e exclusão. (Carvalho; Reis; Queroz, 2020). Após essa dinâmica ocorrida em Salamanca, o Brasil se destinou a adotar os documentos estabelecidos na Conferência e, mediante isso, ocorreu em 1857 o reconhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais – Libras, que apenas em 2002 se tornou a segunda língua oficial do país reconhecida por lei (Carvalho; Reis; Queroz, 2020).

Uma crítica deste trabalho diz respeito aos desafios enfrentados pelo corpo docente diante da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, mediante a formação e especialização dos professores ao atuarem nesse campo.

Os professores enfrentam desafios em implementar educação inclusiva, como buscar cursos e atualizações, aplicar planos de ensino, conscientizar famílias e a sociedade. Alguns resistem em se especializar para adequar o ambiente escolar para crianças autistas, devido a investimentos e falta de voz nas diretrizes políticas das instituições (Silva, 2015).

Isso implica, desse modo, discutir acerca da formação inicial e continuada dos pedagogos no âmbito escolar inclusivo. Diante disso, vale ressaltar que se deve manter um acompanhamento contínuo, visando trazer atualizações ao conhecimento e não somente palestras ou curso pontuais (Glat, 1998).

De fato, é desafiador promover mudanças nas políticas públicas, porém se deve efetivar o ingresso dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento - especificamente TEA-, compreendendo como acesso ao direito humano da educação (Mattos, 2019).

Autores da educação inclusiva reconhecem parte desses desafios e a compreensão acerca das suas demandas. Um exemplo disso concerne à carência de conhecimento acerca dos transtornos do neurodesenvolvimento, bem como o TEA, não reconhecendo seus aspectos específicos, como níveis de suporte e déficits no desenvolvimento. Outra condição importante a ser considerada se dá em relação aos comportamentos das crianças autistas no ambiente escolar, que podem ocorrer devido a questões psicológicas, notando-se, portanto, a importância da presença de profissionais da psicologia no grupo docente escolar (Mattos, 2019).

Conclui-se que existem questionamentos, os quais a psicologia integra esse setor, como verificar se a criança autista está sendo estimulada, como tem decorrido seu processo de aprendizagem - e se está ocorrendo aprendizagem - e quais os preparos de aulas e materiais estão sendo fornecidos pelos pedagogos diante da peculiaridade de cada criança autista (Silva, 2015).

Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como intervenção no Autismo e dentro do ambiente escolar

A sigla ABA vem do termo inglês Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada), que se trata de uma ciência na qual são usados princípios e procedimentos do estudo do comportamento. É derivada da linha filosófica Behaviorismo Radical, na qual B. F. Skinner é o principal autor. Baseado nos pressupostos determinados por Skinner, os analistas do comportamento estudam o comportamento de pessoas e grupos no cotidiano e realizam intervenções considerando as situações socialmente relevantes (Sella; Ribeiro, 2018). Além disso, os estudos empíricos na análise do comportamento possuem diversos procedimentos metodológicos, a fim de esclarecer a psicologia como ciência, explicando os elementos que viabilizam as contingências de reforçamento que o modelam e o mantêm (Guazi; Laurenti; Córdova, 2022).

Para entender o uso dessa ciência em ambiente escolar, é relevante explicar brevemente sobre os modelos desenvolvidos para sua aplicação juntamente aos principais autores contribuintes para sua validação. O uso da ABA surgiu primeiramente em duas vertentes, sendo uma delas o modelo do comportamento verbal desenvolvido por Skinner, no qual o ensino da linguagem a partir dos conceitos de Comportamento Verbal, é o principal objetivo. A partir da análise funcional da linguagem, é possível ensinar o aprendiz sobre as suas funções (mando, intraverbais, ecoicos, tatos, dentre outros). O segundo se trata do modelo desenvolvido por Lovaas, que foi um dos primeiros a comprovar a eficácia da ABA, sendo utilizado o Ensino por Tentativas Discretas, que consiste no ensino de habilidades a partir do desmembramento da habilidade da forma mais simples para a mais complexa, usando o reforço positivo (Martoni; Santos-Carvalho, 2012).

É importante destacar que uma intervenção para ser ABA necessita conter um viés aplicado, analítico e comportamental, respeitando a praticidade e o custo para aquela intervenção, pois a adesão ao processo se relaciona a concepção dos interessados de que é relevante para o aprendiz e o seu meio social (Sella; Ribeiro, 2018).

Destaca-se que o aprendiz precisa ser constantemente avaliado e o seu plano de intervenção alterado, seguindo os avanços e novas demandas que surgirem. Ademais, é importante ressaltar que o uso do reforço positivo ajuda a tornar o procedimento mais agradável para o indivíduo (Mello, 2000 apud Martins, 2005).

Barcelos et al. (2020) evidenciam que a terapia ABA não é voltada unicamente para indivíduos com TEA e a intervenção pode ser utilizada em outros transtornos, e em crianças típicas ou outros indivíduos. Além disso, eles especificam que as atividades precisam seguir uma certa estrutura, assim como adequação do ambiente, enfatizando que o terapeuta tenha experiência e que recorra a instruções claras e em tom de voz apropriado (Barcelos et al., 2020). Pensando nisso, percebe-se que o ambiente escolar não é perfeitamente adequado para a intervenção, ainda mais considerando as variáveis indeterminadas que podem ocorrer no dia a dia, como barulho excessivo, passeios escolares, apresentações em dias temáticos, a espera para os intervalos e até mesmo a hora do lanche. Podendo esse ser um desafio para o corpo docente mesmo possuindo uma base teórica, nesse caso o professor precisará contar com sua criatividade e conhecer bem o seu aluno. Isso não inviabiliza a possibilidade de utilização e os bons resultados com ABA nas escolas.

O objetivo de uma intervenção em ABA é estimular as habilidades inexistentes ou pouco desenvolvidas, de forma específica para cada indivíduo e vem trazendo resultados positivos em crianças com TEA. Contudo, em entrevista com professores, Morari et al. (2020) apontam que 66% dos educadores não se sentem capazes de desenvolver a ABA no processo de inclusão e formação.

A psicologia como estudo do comportamento humano apresenta observações sobre essa realidade, que tem ocorrido no processo de educação. Alguns profissionais da psicologia se especializam em ABA, unindo conhecimentos e gerando resultados positivos. Pensando nisso, destaca-se a necessidade de capacitações aos docentes e ações efetivas de inclusão no meio escolar, o que pode ser feito por profissionais da psicologia especializados na área, assim como por pedagogos, desde que tenham a formação adequada (Morari et al., 2020).

Na escola, uma das estratégias de inclusão a criança com deficiência é o Plano de Ensino Individualizado (PEI). A elaboração desse documento ainda não é uma prática comum no Brasil, contudo, é um ótimo método de colaboração entre os cuidadores da criança, os profissionais que tratam a criança e a escola, pois precisa de avaliação das crianças em todos os cenários em que se comporta (Oliveira, 2020). Para a criança com TEA, o PEI possibilita um ensino adequado as habilidades já presentes no seu repertório e para desenvolver as outras funções de forma funcional. Tendo como fundamento o ensino individualizado, a ABA também faz uso e se beneficia desse plano de ensino dentro do ambiente escolar.

Com o objetivo de aplicar a ABA no ambiente escolar, é de suma importância a presença de um profissional com formação adequada na instituição, pois ele será encarregado das avaliações constantes da criança e da adaptação do seu currículo escolar, sendo necessário que o profissional consiga identificar as dificuldades de aprendizagem, assim como o desenvolvimento do aluno, além de estar atento às possíveis variáveis que possam estar interferindo (Rosa, 2022).

Além disso, destaca-se a necessidade de um auxiliar de sala para o educador, pois esse será responsável por acompanhar a criança com TEA e aplicar e registrar o currículo adaptado. É importante salientar que a adaptação envolve todo contexto da criança, como o material didático, o lugar em que a criança se sentará (por exemplo: longe da janela, ou mais próximo ao professor e longe de distratores aparentes). Ademais, são feitos registros das atividades da criança, que são elaborados de modo sistemático e de acordo com como a criança responde às aplicações do auxiliar, que são posteriormente passados ao Analista do Comportamento responsável, que os analisa e replaneja novas intervenções (Rosa, 2022).

Segundo Cunha (2012), o ensino adequado na escola necessita incluir não apenas o aluno autista, como também a sua família. Os materiais estruturados usados em sala de aula também podem ser utilizados em casa, assim como a ABA, que deve sempre ser aplicada nos dois ambientes. Além disso, cabe ao educador ter um olhar astuto voltado ao aluno e à sua família para ser possível detectar as causas de alguma falha de aprendizagem. O trabalho na intervenção comportamental é em equipe e precisa de uma boa comunicação entre os membros para atingir o objetivo final, educar e promover a autonomia da criança.

Destaca-se que apenas ter a presença da criança atípica na escola não é a solução, pois a inclusão em si consiste em fornecer o aprendizado. Faz-se necessário um profissional com formação especializada e que saiba promover a educação de forma adequada para acompanhar a criança. Enfatiza-se que esse educador necessita estar completamente focado nesse aluno em específico, ou seja, está ali para ele. (Rezende; Souza, 2021).

Considerando as características específicas do aluno com TEA, para obter um ensino eficaz, é necessário que o ambiente seja estruturado, que se siga uma rotina e o local de ensino seja único e específico, proporcionando um ambiente livre de frustrações e ansiedade para a criança autista. Além da constante adaptação dos materiais didáticos, inclui-se também brinca-

deiras e avaliações. O educador precisa promover uma experiência que seja reforçadora para o autista, influenciando diretamente na motivação, no aprendizado e no desenvolvimento integral das suas habilidades (Souza; Loureiro, 2020).

O Art. 3º da Lei n. 12.764 caracteriza os direitos da pessoa com TEA ao acesso à educação não sofrendo discriminação, obtendo direitos humanos e liberdade. É de responsabilidade da equipe escolar fornecer matrículas para qualquer aluno com TEA que queira inserir na escola e caso ocorra o seu impedimento, serão multados de três até 20 salários mínimos (Brasil, 2012).

O ensino pela ABA deve ser individualizado e promover a independência do indivíduo, permitindo que ele aprenda comportamentos sociais e acadêmicos como contato visual, comunicação funcional, leitura, escrita e matemática (Rezende; Souza, 2021). De acordo com Cunha (2012), mesmo que o estudante apresente pouca concentração nas atividades, é de suma importância repeti-las diariamente de maneira prazerosa, que estimule a experiência e promova autonomia. O autor aponta que os objetos em si não são atraentes para o aluno autista, mas o estímulo que ele pode promover. A partir disso, julga-se que tudo que o estimula pode ter valor pedagógico e ser usado na intervenção, podendo esses estímulos serem brinquedos, materiais escolares, figuras diversas, propriedades sensoriais de objetos, dentre outros aspectos.

É importante destacar que o professor, não tendo conhecimento básico da área, pode reforçar comportamentos inadequados da criança, como afirma Rosa (2022), que exemplifica que na situação de “obter atenção”, a criança chora e, nesse momento, tem a atenção total do professor e, em consequência, a criança em outros momentos também buscará a atenção com o choro. Tendo em vista que o comportamento não é adequado, o educador com a formação adequada ensinará a criança a buscar a sua atenção de maneira funcional, como chamando por ele, por exemplo.

Além disso, é importante que a sala onde as intervenções vão acontecer seja simples e que não tenha estímulos exagerados, para que o aluno consiga se concentrar apenas nos materiais e brinquedos que serão utilizados naquela habilidade trabalhada. Enfatiza-se, também, a necessidade de uma análise das preferências da criança antes do início da intervenção, para que se possa trabalhar usando os objetos e materiais reforçadores que motivaram o aluno (Cunha, 2012).

Para que o ensino e inclusão do aluno autista ocorra de maneira eficaz, é de suma importância que os profissionais que trabalham com a criança entendam as suas dificuldades e promovam o ensino de forma com que ela aprenda. Isso é necessário, pois não é a criança autista quem deve se adaptar à metodologia da escola, mas o educador que deve adaptar a sua forma de ensino para incluir.

CONCLUSÃO

Com base no exposto, percebe-se um aumento nos casos de autismo diagnosticados nos últimos anos. Contudo, ainda não se tem evidências que justifiquem cientificamente esse fato, apesar de especulações acerca de melhores ferramentas diagnósticas. Ao observar esse aumento, destacam-se as crianças em idade escolar e como serão educadas, pois o transtorno possui singularidades que variam de indivíduo para indivíduo.

A criança com TEA necessita de um plano de ensino diferente dos demais alunos, pois as suas habilidades e dificuldades não são típicas. Desse modo, cabe à equipe pedagógica adaptar o currículo escolar para as necessidades da criança, em que as habilidades são analisadas para diferenciar quais ela já possui no seu repertório e quais necessitam ser trabalhadas. Além disso, faz-se mister um acompanhamento constante dessas evoluções, para ser determinado o que está funcionando ou não e para haver evoluções no aprendizado da criança.

Compreende-se que os serviços ao atendimento de inclusão escolar devem ocorrer com orientação teórica e de fato efetiva, bem como a lei assegura. O ambiente escolar ideal para receber esses alunos ainda é uma ideia utópica, pois se percebe um grande despreparo dos professores ao terem esse estudante na sua turma. A inclusão consiste em ter uma participação igualitária, na qual o aluno participa das demandas diárias de acordo com as suas habilidades, desenvolvendo as habilidades que estão em carência. Destaca-se que o aluno deve permanecer na sala de aula com os demais colegas e não em uma mesa do lado de fora ou em uma sala separada. Para estar incluído, é necessário o contato com o ambiente escolar como todo, pois até a interação social com os colegas, que pode ser um desafio para o indivíduo com TEA, é uma forma de inclusão.

Tratando-se de crianças, é impossível não levar em consideração os aspectos emocionais dos pais. Por muitas vezes, os pais se encontram em constante insegurança em deixar os seus filhos na rede escolar por uma série de fatores, entre eles a exclusão social e o desfalque de conhecimentos dos profissionais para a atuação com eles.

Ao ponderar isso, as crianças devem receber o mais próximo possível um ambiente adequado e adaptado para não ocorrer segregação na instituição, mas inclusão e integração. Reconhece-se que em boa parte do sistema educacional atual isso não ocorre na prática, causando, então, uma exclusão. Contudo, ainda que seja difícil encontrar um ambiente escolar ideal e inclusivo, a participação do aluno atípico na sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento social da criança, pois a interação constante com indivíduos da mesma idade e as vivências do dia a dia escolar, o favorecerão na vida adulta, ao desenvolver as suas habilidades sociais e de soluções de problemas.

A intervenção ABA em ambiente escolar vem trazendo muitos resultados positivos no que diz respeito ao ensino de crianças autistas. De acordo com os textos analisados, muitos profissionais não possuem preparação suficiente para desenvolver a ABA. Esse é um dado que preocupa, considerando que para a aplicação da ABA é necessário um profissional com formação e preparo adequado.

Analisando tais informações, percebe-se o quão importante é a preparação profissional dos educadores, e como ela está em carência. Sendo assim, é válido olhar para o plano de ensino nas graduações de pedagogia e demais licenciaturas, no que diz respeito ao ensino de crianças deficientes e às possíveis adversidades que podem ser experienciadas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. B. V.; TAVEIRA, L. da. S. **Psicopedagogia e a importância da intervenção precoce.** Caderno Intersaberes, Curitiba, ano 2021 v. 10, n. 29, p. 111-125, 2021. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1872>. Acesso em: 14 nov. 2022

BARCELOS, K. da S. et al. **Contribuições da análise do comportamento aplicada para indivíduos com transtorno do espectro do autismo: Uma revisão.** *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37276-37291, jul. 2020. Disponível em: <https://brazilian-journals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/11620>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 28 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez . 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

CARVALHO, F. V. da S.; REIS, M. B. de F.; QUEROZ, J. C. Uma análise do processo histórico do ensino inclusivo na educação básica sob a perspectiva das políticas públicas em Anápolis-GO. In: FREITAS, Carla Conti de; OLIVEIRA JÚNIOR, Daniel de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Formação de Professores: possibilidades e demandas contemporâneas. Goiânia: Scotti 2020. P. 41-62

CUNHA, E. Autismo e Inclusão – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012

GUAZI, T. S.; LAURENTI, C.; CÓRDOVA, L. F. Análise do Comportamento como uma Psicologia da Ciência. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, [s.l.], v. 17, n. 2, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/11015/7646>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Campinas: Unicamp, 2002. v. 25

MARTINS, E. X. **Autismo Infantil na Perspectiva Analítico Comportamental**. Orientador: Geison Isidro. 2005. 38 f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/2639>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MATTOS, J. C. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Revista. psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019.

MIRANDA, A. A. B. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 7, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MORARI, C. et al. Concepções de professores sobre a ABA no processo de formação de estudantes no espectro autista. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 2, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/107341>. Acesso em: 20 de maio 2022.

OLIVEIRA, M. A. de. **Plano Educacional Individualizado e sua Importância para Inclusão de crianças Autistas**. Orientadora: Adriana Zilly. 2020. 142 f. Dissertação (Mestre em Ensino) - UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano**. Tradução de Francisco Araújo da Costa. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022

ROSA, S. O. Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a sua contribuição para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Graus II e Graus III no Ensino Fundamental I. **Cadernos Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 212-229, maio 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2177/1774>. Acesso em: 20 set. 2022.

REZENDE, L. F.; SOUZA, C. J. de. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 13, 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3480729-o-trabalho-pedag%C3%B3gico-e-a-inclus%C3%A3o-escolar-para-crian%C3%A7as-com-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea. Acesso em: 25 nov. 2022.

SELLA, A. C., RIBEIRO, D. M. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, C. S. M. et al. Educação inclusiva: Um estudo de caso de Autismo e Mediação escolar. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e avaliação, 4., 2015, Rio de Janeiro Anais eletrônicos [...] Rio de Janeiro: Editora Realize, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/Modalidade_4datahora_07_07_2015_11_32_13_idinscrito_1292_c9d64b24ba0f2ee8df4275580f0eb295.pdf. Acesso em 28 ago. 2024.

SOUZA, S. C. D.; LOUREIRO, M. O. Conhecimentos necessários para professores que atuam com alunos com transtorno do espectro do autismo / Necessary knowledge for teachers working with students with autism spectrum disorder. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 6, n. 5, p. 29102–29114, maio 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10296>. Acesso em: 25 nov. 2022.

A RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PELO ESPORTE E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) DE ARAPIRACA (AL)

Thalita da Silva Messias¹

Flávia Augusta Santos de Melo Lopes²

Viviane Mello Lima³

RESUMO

O presente artigo é resultante do processo formativo de Estágio Obrigatório Supervisionado em Serviço Social realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Arapiraca/Alagoas. O objetivo é abordar a relação entre a inclusão das pessoas com deficiência pelo esporte, a partir do projeto “APAExonados pelo ASA” (Agremiação Sportiva Arapiraquense), desenvolvido pelo setor de Serviço Social da instituição, demonstrando, dessa forma, a potencialidade da atuação desses(as) profissionais em instituições de Terceiro Setor. A primeira seção aborda a importância do acesso aos direitos sociais, o que inclui o acesso ao esporte, como possibilidade de enfrentamento à luta anticapacitista. Já a segunda seção trata sobre a atuação do Serviço Social na APAE de Arapiraca frente à necessidade de inclusão das pessoas com deficiência numa sociedade que impõe diversas barreiras. A partir disso, o Projeto “APAExonados pelo ASA” será apresentado como uma proposta de parceria para envolvimento dos(as) usuários(as) da instituição para além dos muros apaeanos com ações educativas, de esporte e lazer. O artigo foi construído criticamente com embasamento teórico e legal a partir de pesquisa bibliográfica e documental, que demonstram a relevância social de tais reflexões, já que essas contribuem para a concretização da missão institucional de promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária.

Palavras-chave: Inclusão. Esporte. Serviço Social. Deficiência. APAE.

ABSTRACT

This article results from the formative process of the Mandatory Supervised Internship in Social Work conducted at the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE) in Arapiraca, Alagoas. It aims to address the relationship between the inclusion of people with disabilities through sport, based on the project “APAExonados por ASA” (Arapiraquense Sports Association), developed by the institution’s Social Work department, thus demonstrating the potential of social work professionals in Third Sector institutions. The first section addresses the importance of access to social rights, including access to sports, to combat ableism. The second section deals with the role of Social Work in APAE Arapiraca given the need to inclu-

1 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade Educacional de Palmeira dos Índios

2 Atualmente, desenvolve atividades profissionais como docente no curso de Serviço Social - UFAL - U.E. Palmeira dos Índios e Pós-graduação em Serviço Social da UFS.

3 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade Educacional de Palmeira dos Índios (2017). Pós-graduada em Saúde Pública, pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (2020).

de people with disabilities in a society that imposes several barriers. The “APAExonados por ASA” project is presented as a partnership proposal to engage the institution’s users beyond the APAE’s boundaries through educational, sports, and leisure activities. The article was critically constructed with theoretical and legal foundations based on bibliographical and documental research, highlighting the social relevance of such reflections since they contribute to fulfilling the institutional mission of promoting and articulating actions for rights advocacy, prevention, guidance, service provision, and family support aimed at improving the quality of life for people with disabilities and building a just and inclusive society.

Keywords: Inclusion. Sport. Social service. Disability. APAE.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte do processo formativo, de experiências e aprendizados advindos do Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado em Serviço Social, realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada em Arapiraca/Alagoas. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1954, por iniciativa de um grupo de mães preocupadas com o desenvolvimento dos seus filhos com deficiência e se tornou o maior Movimento do Brasil em defesa dos direitos da pessoa com deficiência intelectual e múltipla (Bernardi; Fernandesneto; Pilger, 2017, p. 13). Diante disso, é importante considerar que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 3).

A fim de analisar o contexto social que impõe diversas barreiras e propor reflexões para instigar a busca pela superação delas, a primeira seção deste texto visa tratar sobre a possibilidade de enfrentamento à luta anticapacitista, considerando que o capacitismo se configura como uma postura preconceituosa enraizada na sociedade capitalista, que hierarquiza e menospreza as pessoas a partir da avaliação excludente acerca do sujeito social ser ou não capaz e/ou apto para desenvolver-se em sociedade. Tal discussão enfatizará a importância do acesso aos direitos sociais, porém, para acessá-los, é necessário conhecê-los. De acordo com Guerra (2009, p. 4): “A necessidade de atuarmos sobre a realidade é o que nos conduz ao conhecimento. Não obstante, para intervir, é preciso conhecer, para o que há que se ter procedimentos adequados”.

A segunda seção deste artigo abordará sobre o projeto “APAExonados pelo ASA”, estruturado pela Assistente Social e Supervisora de Campo Viviane Mello Lima da APAE de Arapiraca/Al. Tal ação profissional expressa a potencialidade do Serviço Social na instituição, como está postulado na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993), como competência do(a) Assistente Social: “II – elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil”. Ademais, o Serviço Social possui como um dos princípios fundamentais de seu Código de Ética (1993) o: “[...] empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças”, sendo indispensável na luta pela inclusão social das pessoas com deficiência.

O Assistente Social tem sido historicamente um dos agentes profissionais que implementam políticas sociais, especialmente políticas públicas. [...] Mas, hoje, o próprio mercado demanda, além de um trabalho na esfera da execução, a formulação de políticas públicas e a gestão de políticas sociais. (Iamamoto, 2020, p. 27, grifo do autor).

Tendo esses fatores em vista, a presente reflexão foi construída a partir de um resgate teórico baseado em pesquisas bibliográficas e documentais. Destarte, a relevância dessa pesquisa se justifica pelo aprendizado obtido ao longo do Estágio Supervisionado em Serviço Social vivenciado na APAE de Arapiraca, em conformidade ao que aponta a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 2009, p. 11), de que para além de limites institucionais e conjunturais postos, existem possibilidades, e “[...] se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante”.

Além disso, há a necessidade de debates que deem ênfase ao impacto e às possibilidades de inclusão, visibilidade e autonomia que o esporte proporciona, sendo o projeto desenvolvido na APAE de Arapiraca um exemplo do quanto o Serviço Social é uma profissão essencial na equipe técnica, por viabilizar o acesso aos direitos da população e por ser compromissada com a qualidade dos serviços prestados, bem como com a luta intransigente pelos direitos humanos.

1. A ACESSIBILIDADE AOS DIREITOS SOCIAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO À LUTA ANTICAPACITISTA

Inicialmente, faz-se necessário retomar alguns elementos gerais acerca da temática que será discorrida ao longo desta seção sobre a importância da viabilização do acesso aos direitos sociais para pessoas com deficiência. O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, responsável por promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, explicita que os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e a sua plena inclusão e participação na comunidade. Contudo, ainda há desafios para que tais direitos sejam efetivados, a exemplo do capacitismo.

De acordo com Vendramin (2019, p. 17), o “Capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes”. Diante disso, a não aceitação das diferenças, ainda segundo Vendramin (2019, p. 17), “[...] deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos [...] seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis”. Tal compreensão possibilita a apreensão do desenvolvimento histórico dos direitos voltados às pessoas com deficiência. Conforme Sperfeld e Tillmann (2021, p. 11),

No Brasil as lutas por respeito e reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência tiveram início nos anos de 1980. A declaração aprovada pela ONU em 1975 — a qual foi um marco mundial na luta pelos direitos desse grupo, denominada de

Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência —, tinha como propósito, além da melhoria das condições de vida, diminuir a marca de incapacidade ou de inferioridade dessas pessoas (Paiva; Bendassolli, 2017).

A Carta Magna brasileira de 1824 instituiu a compreensão de que pessoas portadoras de deficiência⁴ eram consideradas incapazes, ou seja, não possuíam direitos. Ao longo dos anos, diversas instituições voltadas às pessoas com deficiência foram criadas, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Entretanto, foi com a Constituição Federal de 1988 que os direitos sociais, explicitados no artigo 6º, passaram a ser assegurados e reconhecidos para as pessoas com deficiência, sendo eles: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), há seis tipos de barreiras que podem apresentar algum entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social das pessoas com deficiência em sociedade, sendo elas as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, tecnológicas, nas comunicações e na informação e as atitudinais. As barreiras atitudinais se destacam por estarem associadas à reafirmação do capacitismo ao se apresentarem como atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015), ou seja, segundo Arantes (2019, p. 18): “As barreiras sociais e atitudinais reproduzem e acentuam discriminações e desigualdades que atravessam diversas dimensões da vida das pessoas com deficiência”.

É evidente o quanto as pessoas com deficiência devem ser assistidas pelo Estado, tendo a sua dignidade humana protegida, como preconiza o artigo 5º da Lei nº 13.146/2015: “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”. A busca pela efetivação dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 é uma das questões centrais e necessárias da atual sociedade. A montagem dos *kits* pedagógicos bem como o roteiro dos vídeos produzidos foram analisados pelas professoras da APAE antes dos extensionistas seguirem com as ações, de modo que todo material fosse mais bem adaptado às demandas das crianças e seguissem as premissas das ações em saúde na educação inclusiva, como preconizado pela Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência.

Diante do que foi mencionado, refletir sobre a luta anticapacitista requer o entendimento dos atravessamentos históricos e sociais que envolvem a luta por inclusão social. Consoante Barroso et al. (2016, p. 5): “[...] muito ainda tem que ser efetivado para que a inclusão se faça presente na vida das pessoas com deficiência”. Nesse sentido, a sociedade brasileira só será inclusiva quando os(as) cidadãos(ãs) forem respeitados(as), ou seja, a partir do enfrentamento às barreiras atitudinais com o reconhecimento deles(as) como seres humanos possuidores(as) de direitos, não pela sua condição física ou social. Faz-se mister reafirmar que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade

4 Termo até então utilizado como um valor agregado à pessoa. Foi com a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, que foi substituído por “pessoas com deficiência”, tendo-os como sujeitos de direitos e levando em consideração que a deficiência não se porta, ela é uma condição existencial da pessoa. Neste trabalho, a remissão ao termo portador está sendo fiel aos termos da referência teórica utilizada (Ver mais em: Arantes, 2019).

de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimento ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 18).

Para que haja o fortalecimento da luta anticapacitista, torna-se imprescindível compreender que garantir o acesso e a efetivação dos direitos sociais significa tratar com equidade e respeito os sujeitos, de acordo com as suas singularidades e levar em conta a importância de socialização de informações para conhecimento desses direitos pela população.

2. O PROJETO “APAEXONADOS PELO ASA” E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA APAE DE ARAPIRACA/AL FRENTE À NECESSIDADE DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Federação Nacional das APAES, ou APAE BRASIL, é a maior rede de apoio às Pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltipla. Congrega mais de 2.200 APAES e entidades filiadas e 25 Federações distribuídas em todo país, proporcionando atenção integral a mais de 700 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla. A APAE de Arapiraca/Alagoas é um dos cinco Centros de Reabilitação do Município e foi fundada em Assembleia realizada em 17 de julho de 2012, portadora do CNPJ 16.739.798.0001/28, habilitada em CER II – modalidade física e intelectual. Atualmente, a sua sede está localizada na Rua Professor Domingos Correia, 1192, Bairro Ouro Preto, Arapiraca/Al. É uma instituição sem fins lucrativos, ou seja, pertencente ao Terceiro Setor⁵, e presta serviços voltados às áreas de Saúde, Assistência Social e Educação. De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Federação Nacional das Apaes, essas instituições constituem:

Associações civis, beneficentes, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros, sem fins lucrativos ou de fins não econômicos, com duração indeterminada (Fenapaes, 2018).

O Serviço Social é uma profissão de caráter sociopolítico, crítico e interventivo, que analisa e intervém nas refrações da Questão Social⁶, cujo horizonte é a emancipação humana pela liberdade, democracia, respeito à dignidade humana e justiça social. O trabalho realizado na APAE de Arapiraca pelas Assistentes Sociais⁷ vai além do atendimento às pessoas com deficiência dentro da instituição, porque ficam na instituição somente um dia em um turno, mas precisam de cuidados e um aporte de convívio, o que demanda a inclusão da família no processo de reabilitação, a partir de atividades de orientações, escuta e apoio.

Trabalhar junto das pessoas portadoras de deficiência é atuar na perspectiva de garantia de direitos historicamente constituídos, modificando a realidade, transformando o sujeito em autor de sua história, instigando autonomia. Ressalta-se a importância da constante e permanente formação técnica do assistente social, garantindo o aprimo-

5 De acordo com Alencar (2009, p. 8), “o ‘terceiro setor’ é considerado um setor ‘não governamental’, ‘não-lucrativo’ e ‘esfera pública não-estatal’ materializado pelo conjunto de ‘organizações da sociedade civil consideradas de interesse público’”.

6 Conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista, que têm como raiz a produção social cada vez mais coletiva, em que a riqueza social é produzida coletivamente pelo trabalho, como a apropriação dos seus frutos se mantém monopolizada por uma parte da sociedade (Iamamoto, 2014).

7 Atualmente, a instituição conta com duas Assistentes Sociais na equipe técnica, além do suporte dado, quando necessário, pela Coordenadora Geral, que também é Assistente Social.

ramento de competência técnica, operativa e intelectual, consolidando assim o compromisso político com as pessoas portadoras de deficiência⁸ (Tavares, 2010, p. 236).

O Serviço Social é a porta de entrada da instituição, ou seja, o(a) Assistente Social é o(a) primeiro(a) profissional que atende a pessoa encaminhada e a sua família, realizando a acolhida, escuta qualificada, o cadastro de admissão, as primeiras orientações sobre os serviços prestados pela instituição, atendimentos de demandas espontâneas, encaminhamentos e a socialização de informações relativas aos direitos e a forma de acessá-los, com o intuito de potencializar a autonomia das pessoas com deficiência e as suas famílias. É válido destacar que a APAE de Arapiraca tem singularidades e está inserida em uma realidade territorial específica, por isso, os objetivos propostos visam a implementação de serviços, programas e projetos que levem em consideração esses fatores.

De acordo com Santos (2022), nos Parâmetros para Atuação dos Assistentes Sociais nas Apaes, a atuação de Assistentes Sociais nas Apaes pode ser concebida em três principais fases: 1. na de acolhida, triagem ou avaliação, 2. nas intervenções com as pessoas com deficiência e suas famílias, ainda que articuladas com outros profissionais e setores intra e extra institucionais e 3. no acompanhamento e reavaliação dos casos. Um dos princípios fundamentais do Código de Ética da profissão (1993) é o: “I – Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais”.

Em consonância com o abordado, a APAE Arapiraca tem se destacado na inclusão das pessoas com deficiência pelo esporte, o que pode ser ratificado pela participação de crianças na Competição Estadual na modalidade de natação nos Jogos do Paradesporto de Alagoas (2023), da qual voltaram com medalhas de ouro, prata e bronze. Foi neste evento que a APAE pôde conhecer e firmar parceria com o Projeto Mão na Roda, que tem proporcionado a prática de uma nova modalidade esportiva, que é a Bocha, cujos equipamentos foram disponibilizados a partir de parceria com a rede de Supermercados São Luiz. O Projeto Esportes, em andamento na APAE desde março de 2023, realizado em parceria com a Prefeitura de Arapiraca, pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, a qual disponibiliza profissionais para treinar crianças e idosos quinzenalmente na própria instituição e os(as) usuários(as) serão posteriormente selecionados(as) para participarem de competições de natação.

Levando em consideração os aspectos mencionados, o esporte se apresenta como um dos requisitos indispensáveis para que os indivíduos possam atingir a dimensão total de inclusão social, já que este é um instrumento simples, acessível e eficiente que muito contribui para que a pessoa pertença ou tome parte do seu lugar na sociedade (Azevedo; Barros, 2004). Foi nessa perspectiva que o Projeto “APAExonados pelo ASA” foi estruturado a partir de janeiro de 2023 pela Assistente Social Viviane Mello Lima, a partir da compreensão de que a APAE é uma instituição que visa proporcionar uma melhor qualidade de vida, autonomia e inclusão social às pessoas com deficiência.

É válido mencionar que o projeto foi aprovado pela Coordenação geral da APAE Arapiraca, sendo que a responsabilidade pelas ações será de toda a equipe técnica, a fim de fomentar atividades que atendam às necessidades dos(as) usuários(as) e as possibilidades que a diretoria do time ponha. Foi apresentado brevemente para alguns membros da diretoria da Agremiação Sportiva Arapiraquense (ASA)⁹, um clube brasileiro de futebol sediado no

8 O termo não mais utilizado, referindo-se às “pessoas com deficiência”, porém se reafirma que, neste trabalho, a remissão ao termo “portador” está sendo fiel aos termos da referência teórica utilizada.

9 No dia 25 de setembro de 1952, a Associação Sportiva de Arapiraca (ASA) surgia da força empreendedora do Sr. Antônio Pereira Rocha, o primeiro presidente, e neste período Arapiraca tinha como prefeito o Dr. Coaracy da Mata Fonseca. Apenas em 1977, a associação passou a ser Agremiação Sportiva Arapiraquense (ASA, 2023).

Município de Arapiraca. Foi aceito prontamente firmar parceria, a fim de engajar o time na luta em favor da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O projeto visa oportunizar a visibilidade, inclusão social e autonomia das pessoas com deficiência de modo efetivo e ampliar as possibilidades de ações educativas, de esporte e lazer, bem como de conhecimento, uma vez que essas ações proporcionam ser e estar com outras pessoas de forma que desenvolvam aceitação, respeito e confiança.

A finalidade do projeto é levar os(as) usuários(as) em reabilitação na APAE de Arapiraca para conhecer o Centro de Treinamento, os jogadores, o Estádio Coaracy da Mata Fonseca, realizar ações com o Clube de futebol e, assim, fomentar o acesso ao esporte e ao lazer dos(as) usuários(as) e o desenvolvimento de ações recreativas e de lazer, que sejam elaboradas junto a equipe de terapeutas da instituição. Objetiva-se, também, levar os(as) usuários(as) para assistirem aos jogos e/ou permitir a entrada das crianças com os jogadores durante algum jogo, com vistas a promover que o estádio seja um ambiente acolhedor e receptivo para as pessoas com deficiência. Propõe-se que a equipe do ASA conheça a atual sede da APAE, e se engaje na divulgação do time e da APAE, a fim de obter benefícios mútuos.

A prática de atividades físicas, esportivas ou de lazer por pessoas com algum tipo de deficiência, sendo esta visual, auditiva, intelectual ou física, pode proporcionar, dentre todos os benefícios da prática regular de atividade física que já são mundialmente conhecidos a partir de diversos estudos científicos, a oportunidade de testar os seus limites e potencialidades, prevenir enfermidades secundárias a sua deficiência e promover a integração social do indivíduo. Para o alcance de tal objetivo, a execução do projeto “APAExonados pelo ASA” se iniciará no segundo semestre do ano de 2023, devido à dinâmica de funcionamento e planejamento da APAE de Arapiraca, em conjunto com o calendário do time, em que será realizado um calendário das ações que estejam de acordo com a disponibilidade e autorização da equipe da diretoria da equipe¹⁰.

Tendo em vista o que foi apresentado anteriormente, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, responsável por promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta em uma das proposições do artigo 30, que as pessoas com deficiência devem participar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de atividades recreativas, esportivas e de lazer e que os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para incentivar e promover a maior participação possível das pessoas com deficiência nas atividades esportivas comuns em todos os níveis e assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a locais de eventos esportivos, recreativos e turísticos.

Em suma, a mídia, as políticas públicas, os treinadores, os atletas, o público, e especialmente as organizações e instituições esportivas devem usufruir do esporte como ferramenta para solidificar discursos e ações que valorizem a pessoa com deficiência, desconstruindo, mesmo que aos poucos, sistemas rígidos de hierarquização e medicalização de corpos e possibilitando amplas oportunidades de garantia de acesso ao esporte como um direito humano (Seron et al, 2021, p. 10).

10 Diante disso, a quantidade de usuários(as), faixa-etária e demais particularidades relacionadas ao público do projeto só serão melhor definidas com a realização das primeiras atividades, em articulação com a dinâmica do time e identificação de limites e possibilidades de ações. Há grupos com idades e perfil definidos na APAE Arapiraca, como o TEAjudo – Programa de Estimulação e Reabilitação de Autistas, voltado para o atendimento de crianças e adolescentes autistas; PIPA (Programa de Intervenção Precoce Avançada) com atendimento para crianças de 0 a 3 anos; Grupo Superar é Viver - Eduardo Moraes, que atende adultos sequelados de AVC/AVE; PSCC (Programa de Suporte e Cuidado Continuado) que atende crianças (acima de 6 anos) e adultos com sequelas de lesões neurológicas adquiridas ou congênitas que realizaram atendimento terapêutico individual

Outrossim, o Estatuto da APAE de Arapiraca (2017) coloca no seu artigo 3 como missão da instituição a promoção e articulação de ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária. Isso justifica a possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência pelo esporte, a partir da parceria firmada com o ASA, estando também em consonância com o que preconiza o projeto ético-político do Serviço Social, de que as ações profissionais devem ser realizadas para além das rotinas institucionais, a fim de apreender o movimento da realidade, as suas tendências e possibilidades, para que sejam apropriadas pelo(a) profissional e transformadas em projetos de trabalho profissional (Iamamoto, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, apreende-se que a relação entre a inclusão das pessoas com deficiência pelo esporte requer a busca pelo conhecimento dos direitos postos em lei, para que haja a reivindicação de sua efetivação, mas a luta para a conquista de outros tantos deve ser constante. É válido mencionar que a inclusão social é objetivada a partir da compreensão de que as pessoas não têm as mesmas oportunidades na sociedade. Com isso, urge que o Estado se responsabilize e assegure o cumprimento do que está disposto nas legislações, já que apesar de assumir o seu papel executando políticas sociais, as torna focalizadas e residuais, segregando o acesso pela burocratização dos serviços e desfinanciando o que é direito.

É possível aprender os limites e potencialidades da APAE levando em consideração que a realidade é reflexo do modo de produção capitalista excludente, que reverbera na prática profissional da equipe técnica e nos desafios da vivência social das pessoas com deficiência. Espera-se que estratégias sejam desenvolvidas para alcançar os objetivos institucionais e legais propostos para enfrentamento à luta anticapacitista. O Serviço Social, como disposto na Lei de Regulamentação da profissão (Lei nº 8.662/1993), tem como uma de suas competências profissionais: “VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais”. O trabalho do(a) Assistente Social na APAE busca estreitar as relações usuários/as-família-instituição cada vez mais, entendendo que o(a) usuário(a) não é um ser dissociado da família e da comunidade e que possuem direitos e deveres como todo(a) cidadão(ã) brasileiro(a).

“APAExonados pelo ASA” não se trata apenas de um projeto voltado à inclusão, mas de desenvolvimento das potencialidades humanas, já que no aspecto social contribui para que as pessoas com deficiência estabeleçam relações com as demais pessoas, estejam inseridas em ambientes diferentes dos habituais, além de propiciar a visibilidade à luta anticapacitista, devido à busca pelo protagonismo dessas pessoas. Espera-se, com isso, que este projeto seja desenvolvido a partir do segundo semestre do ano de 2023 e logre resultados para além dos almejados, para que a experiência se apresente como exemplo para as demais instituições que oferecem serviços às pessoas com deficiência.

Tendo em vista os aspectos analisados, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Arapiraca/Al tem ofertado serviços, programas e projetos de forma comprometida para com os(as) usuários(as) da instituição, apesar dos desafios e limites institucionais e profissionais postos, a saber: demandas reprimidas com crescente lista de espera; alta rotatividade dos(as) profissionais por oportunidades de trabalho mais rentáveis, devido à falta de reajustes salariais; dificuldades para contratação, principalmente de Fonoaudiólogos(as) e Terapeutas Ocupacionais; quantidade elevada de demandas para poucos profissionais; necessidade de maior incentivo ao aprimoramento profissional; desfinanciamento das políticas sociais que

reverberam negativamente nos encaminhamentos para a rede socioassistencial, entre outros aspectos.

Destarte, para a consecução dos seus fins, de acordo com o artigo 10º do Estatuto da APAE de Arapiraca/Al, a instituição se propõe a: “XXI. Promover e/ou estimular o desenvolvimento de programas de prevenção da deficiência, de promoção, de proteção, de inclusão, de defesa e de garantia de direitos da pessoa com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, de apoio e orientação à sua família e à comunidade”. Faz-se necessária, dessa forma, a continuidade das ações propostas, bem como a realização de pesquisas, reflexões e críticas que possibilitem o atendimento qualificado e comprometido para as pessoas com deficiências. Apesar das inúmeras conquistas a partir de legislações que garantem os direitos às pessoas com deficiência, ainda há muitos desafios a serem enfrentados e a resolução destes não depende unicamente dos(as) Assistentes Sociais, mas de ações conjuntas com a participação de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. **Política Nacional de Estágio (PNE)**. Brasília - DF: Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, 2009.

ALENCAR, Mônica Maria Torres de. O trabalho do assistente social nas organizações privadas não lucrativas. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 1-14

APAE BRASIL. 2023. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

AGREMIÇÃO SPORTIVA ARAPIRAQUENSE. ARAPIRACA: ASA, 2023.

ARANTES, Mariana Furtado. **Discriminação contra a pessoa com deficiência**. Brasília: CFESS, 2019. (Série Assistente Social no Combate ao Preconceito).

AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O Nível de Participação do Estado na Gestão do Esporte Brasileiro como Fator de Inclusão Social de Pessoas Portadoras de Deficiência. R. bras. Ci. e Mov, Brasília, v. 12, n. 1, p. 77-84, Jan/Mar 2004.

BARROSO, Naedja Pereira et al. A defesa dos direitos da pessoa com deficiência e o papel das APAEs. Campina Grande: Editora Realize, 2016.

BERNARDI, Elcira Machado; FERNANDES NETO, Erivaldo; PILGER, Jaqueline Regina (orgs.). Documento Norteador: Autogestão, Autodefensoria e Família - Orientações para o trabalho com as famílias no contexto da Rede Apae. Brasília: Federação Nacional das APAEs (Fenapaes), 2017.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Aprovado em 13 de março de 1993 com as alterações Introduzidas pelas Resoluções CFESS nº290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. Brasília: CFESS, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Lei nº 8.662, de 7 de Junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

APAE DE ARAPIRACA. **Estatuto da APAE de Arapiraca**. 2017. Acesso em: 26 abr. 2023.

APAE. **Estatuto da Federação Nacional das APAES**. 2018. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/1642-estatuto-fenapaes.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 608-639, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, Marilda. Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLI, Pedro F. Políticas sociais de inclusão social para pessoa com deficiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-429, abr. 2017.

SANTOS, B. D. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento. In: SANTOS, B. D. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 7-48.

SANTOS, Wederson. **Parâmetros para atuação dos assistentes sociais nas Apaes**. Cidade: FENAPAES, 2022.

SERON, Bruna Barboza et al. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista-dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento**, Porto Alegre: Rio Grande do Sul, v. 27, p. 01-14, abr. 2021.

SPERFELD, Paula Camilo; TILLMANN, Luana. Serviço Social, direitos humanos e a luta anticapacitista. **Humanidades em Perspectivas**, Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), v. 3, n. 6, p. 42-57, dez. 2021.

TAVARES, Fabrício André. **Políticas Sociais - Família, Criança, Adolescente, Idoso e Pessoa Portadora de Deficiência**. Indaial: UNIASSELVI, 2010.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: Anais do **III Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos**. Campinas: Unicamp, v. 2, p. 16-25, set. 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM VISTAS A UMA PRÁTICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

Aline Cristina Viana Rocha¹

Cacilda Nogueira Petronílio²

Caroline Vanizia Meireles³

Maristela Santana Couto⁴

Viviane Soares de Jesus⁵

Gleides Ander Nonato⁶

RESUMO

Este artigo é o resultado de um estudo que buscou analisar e discutir a importância da formação continuada como uma ferramenta na busca por uma escola inclusiva, bem como verificar a associação entre teoria e prática como um facilitador diante dos desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que para haver inclusão de fato é necessário que haja formação dos profissionais e de que ela seja continuada tendo em vista a sua relevância para além da formação inicial, buscou-se responder à seguinte pergunta: Quais são os impactos da formação continuada dos docentes na busca pela inclusão de estudantes com deficiências matriculados na Educação Infantil? Especificamente, o objetivo deste estudo foi analisar e discutir a importância dessa formação para os profissionais que atuam com a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Infantil, a partir das percepções de diferentes autores que se debruçam sobre o tema. Neste sentido, a metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa e de cunho descritivo. Dentre as constatações, observou-se que a formação continuada de professores facilita e possibilita a melhoria na inclusão dos alunos com deficiências, tendo em vista que essa modalidade de formação oferece instrumental para o aprimoramento da ação dos professores no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. Formação de professores. Formação continuada..

ABSTRACT

This article is the result of a study that sought to analyze and discuss the importance of continuing education as a search tool for an inclusive school and verify the association between theory and practice as a facilitator in the face of challenges faced by professionals in Early Chil-

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva; Mestranda em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais.

2 Graduada em Letras pelo Centro Universitário Newton Paiva

3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

4 Graduada em Letras pelo Centro Universitário Newton Paiva

5 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

6 Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; especialista em Língua Inglesa e em Culturas e Literatura; Letróloga; Pedagoga; licenciatura em História. Professora do Centro Universitário Newton Paiva.

hood Education. Starting from the premise that true inclusion requires professional, ongoing training and extends beyond initial education, the study sought to answer the following question: What are the impacts of continuous teacher training on the inclusion of students with disabilities enrolled in Early Childhood Education? Specifically, the study's objective is to analyze and discuss the importance of training professionals working with the inclusion of students with disabilities in Early Childhood Education from the perceptions of different authors that deal with the topic. The methodology used was a bibliographic review with a qualitative and descriptive approach. Among the findings, it was observed that the continuing education of teachers facilitates and improves the inclusion of students with intellectual or physical disabilities, as this type of training provides tools to enhance teachers' actions in the school environment.

Keywords: Inclusion. Students with disabilities. Teacher training. Continuing education.

INTRODUÇÃO

A conclusão de um curso universitário, embora seja uma experiência imprescindível para quem decide trilhar o caminho da docência, não é o ápice da formação desses profissionais. As necessidades dos educadores, em geral, e dos professores, em particular, exigem deles uma formação adicional, que alie a prática no ambiente escolar às teorias da área, considerando, inclusive, o arsenal de novos conhecimentos disponíveis atualmente. Assim, suspeita-se que, para os educadores, a qualificação e a formação continuada são essenciais, tendo em vista as inúmeras demandas presentes no cotidiano escolar.

A teoria e a prática se fundem no exercício da profissão, conforme indicam pressupostos presentes na Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no 9.394/96, ao definir as políticas para a educação nacional, em todos os níveis. Previsto nesses ordenamentos legais, o incentivo para que os profissionais da educação continuem a se desenvolver, aperfeiçoando-se profissionalmente e aprendendo sobre a sua área de atuação são necessidades apontadas também por Medeiros e Bezerra (2016), que propõem importantes reflexões sobre a formação continuada e as suas necessidades formativas.

Dessa forma, analisa-se a importância da educação continuada docente, considerando-se os constantes desafios com os quais esses profissionais se deparam, bem como a necessidade de que eles estejam preparados para enfrentá-los. Afinal, o que se aprende na formação inicial dos educadores, inclusive na graduação, é a “ponta do iceberg”, o que se supõe não ser suficiente para lidar com a diversidade do alunado.

Evidentemente, é uma ilusão perceber a formação inicial como suficiente para a prática docente, assim como achar que somente a experiência é que fará com que o profissional se torne capaz de lidar com a realidade escolar. A complexidade dos ambientes educacionais exige, além da dedicação pessoal, formação e instrumental adequados ao tamanho dos seus desafios. Portanto, acredita-se que a formação continuada pode ser uma importante aliada no enfrentamento desses desafios apresentados pelo público escolar, possibilitando o desenvolvimento profissional, qualificando o docente para aceitar e superar tais questões e que ele, saindo da zona de conforto, busque soluções para situações inesperadas. Daí se espera que a formação continuada seja uma ferramenta que oportunize aos professores condições, a partir da qualificação frequente, de atenderem adequadamente a um público heterogêneo, considerando a individualidade e as necessidades de cada um.

Na perspectiva de conhecer os estudos sobre o tema da formação continuada no Brasil, a pretensão deste trabalho é mostrar essa modalidade de formação como uma aliada na trajetória dos profissionais da área de educação, atuando como uma ferramenta auxiliar no enfrentamento e na sensibilização dos envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do outro, sendo

esse um dos motivos da formação continuada: que ela seja um instrumento que permita a modelagem, considerando a formação inicial como um contorno.

Partindo do pressuposto de que, para haver inclusão de fato, é necessário que haja formação dos profissionais da área e que ela seja continuada, a partir da sua relevância para além da formação inicial, buscou-se responder à seguinte pergunta: quais são os impactos da formação continuada dos docentes na busca pela inclusão de estudantes com deficiências, matriculados na Educação Infantil?

Especificamente, o objetivo deste estudo foi analisar e discutir a importância dessa formação para os profissionais que atuam com a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Infantil, a partir das percepções de diferentes autores que se debruçam sobre o tema. Quanto ao percurso metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e de cunho descritivo que, de acordo com Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, visando colocar o pesquisador em contato direto com a produção já existente sobre o tema, sendo importante, neste tipo de pesquisa, que seja verificada a veracidade dos dados obtidos.

Para a obtenção dos dados, utilizaram-se ferramentas de busca a partir dos seguintes termos: Inclusão; Estudantes com deficiência; Formação de professores e Formação continuada. Quanto aos parâmetros que permitiram restringir a seleção das obras, elegeram-se trabalhos publicados entre os anos de 1998 e 2022, realizando-se a pesquisa em bases de dados como Repositórios de instituições de ensino; Biblioteca virtual da CAPES; Google Scholar e SCielo, em livros e revistas especializadas, publicações acadêmicas como dissertações e teses, artigos científicos e publicações digitais, dentre outros materiais que tivessem familiaridade com a temática dos cursos de formação continuada docente e as suas nuances, que permeiam a questão alusiva à inclusão de estudantes com deficiências, matriculados na Educação Infantil.

Buscou-se apoio em pesquisadores como Perrenoud (2000; 2002), Freire (2015), Imbernon (2010), Durkheim (2008), entre outros, dos quais foram coletadas contribuições cientificamente evidenciadas. Destaca-se Fonseca (2019), que pontua que a sensibilização propicia aos indivíduos a sensação de serem capazes de colaborar para transformações sociais e Rodrigues (2013), que defende o atendimento dos direitos das crianças com deficiências na escola e avalia que o desenvolvimento das suas potencialidades é proporcional ao início de sua exposição a situações potencializadoras. Ademais, evidencia-se Kramer e Leite (2016), que abordam as teorias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento das capacidades de aquisição de conhecimento, considerando que a criança se torna responsável nesse processo de interação com o outro e com o meio físico, como pontos centrais para a sua compreensão. Buscaram-se, ainda, as reflexões de Ramos (2006) que, pontuando a concepção sociointeracionista de Vygotsky, vê a aprendizagem como um processo de trocas cognitivas entre os indivíduos de um grupo.

Neste trabalho, a organização das informações começa na avaliação de como a sensibilização interfere na busca da formação continuada para a inclusão, passando-se para a análise da importância da formação continuada de professores.

REPERCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS SUAS NUANCES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS

Sensibilização como ponto de partida

Japiassú e Marcondes (2001, p. 173) conceituam a sensibilidade como a “capacidade de sentir, de ser afetado por algo, de receber através dos sentidos impressões causadas por objetos externos”. Na mesma perspectiva, Fonseca (2019) pontua que a sensibilização propicia

aos indivíduos a sensação de serem capazes de colaborar para a ocorrência de transformações sociais, tal como Reginaldo (2011), que esclarece:

A sensibilidade é decorrente do ato de sentir, compreender mudanças no meio em que se está inserido e de reagir de modo adequado frente a ele. Está relacionada ao ato de se inquietar com os eventos e torná-los fonte de conhecimento para sua vivência. Portanto, pode-se afirmar que a pessoa em situação de sensibilidade deixa-se envolver por aquilo que está à sua volta (Reginaldo, 2011, [s.p.]).

Segundo Fonseca (2019, p. 145), o professor, na condição de sensibilizado, envolve-se na elaboração e na prática de estratégias diferenciadas de ensino que concorrem para viabilizar a construção de conhecimentos. O autor, ao propor ações de sensibilização em Educação Inclusiva para um grupo de professores, construiu um cronograma de atividades com vistas à compreensão da importância de buscar um desenvolvimento prático e metodológico que conduza o fazer pedagógico para uma “educação de qualidade disponibilizada para todos”. Infere-se, assim, que a sensibilização docente é o despertar da sensibilidade dos professores em relação aos desafios da Educação, motivando-os a confrontar os problemas e agir para amenizá-los ou solucioná-los.

Ainda de acordo com Fonseca (2019), pelas práticas de sensibilização docente para a temática da inclusão, obtém-se um trabalho rico em ações, que devem considerar aspectos como

o desenvolvimento da criatividade, criação de vínculos sociais, linguagem clara e simples, adequação de novos conceitos, enfrentamento de obstáculos, superação de medos, surgimento de novas ideias, riqueza de experiências, coletividade e produtividade (Fonseca, 2019, p. 140).

O referido autor defende que a concreção da escola inclusiva pressupõe a sensibilização para idealizar e implementar condutas progressistas que possibilitem “transformações radicais nas estruturas físicas, materiais e de pessoal, bem como no Projeto Político Pedagógico das escolas e em sua gestão administrativa” (Fonseca, 2019, p. 145). As reflexões de Fonseca (2019) corroboram os achados de Oliveira (2012, p. 14) que, em estudos anteriores, atestou que a efetivação da inclusão está ancorada principalmente “no afeto e na sensibilização dos professores para com as necessidades do outro”.

Esse processo de conscientização e empatia deve estar embutido na formação docente, inicial e continuada. Sydor (2011, p. 19) lembra que “para sensibilizar é necessário paixão pelo objeto”. Nesse sentido, considerando a preparação de professores, Pereira (2000) pontua que:

torna-se indispensável o elemento sabor que, no fundo é a combinação do entusiasmo e da paixão. Não há professor que, mesmo dominando sólido e vasto conteúdo, consiga realizar a proeza de ser bem sucedido junto a seus alunos, se não for bafejado pela centelha que anima e deflagra o processo de amadurecimento (Pereira, 2000 apud Sydor, 2015, p. 19).

Pela dialogicidade estabelecida entre Fonseca (2019), Japiassú e Marcondes (2001), Oliveira (2012) e Sydor (2011), compreende-se que a sensibilização antecede o fazer pedagógico inclusivo, podendo ser despertada pela formação.

Formação contínua: por uma educação inclusiva

Perrenoud (2000) deixa entrever que uma das competências do professor deve ser a de gerir a própria formação. Assim, os professores precisam ter consigo a percepção de que a sua formação deve ser um processo contínuo e infinito. Faz-se necessário, para isso, que participem das oportunidades de formação continuada que lhes são oferecidas, bem como, autonomamente, de outras formações, o que deve ser buscado como uma forma de aprimoramento do trabalho.

Para esse autor, pode-se entender que a lucidez profissional consiste em saber quando se pode progredir, por instrumentos que a situação oferece, ou a partir dos mecanismos externos, pois a qualidade de uma formação depende, sobretudo, da sua concepção, articulando teoria e prática (Perrenoud, 2000).

Com o aprofundamento deste estudo, evidencia-se a percepção da formação inicial como um contorno de algo em desenvolvimento, sendo a modelagem a consequência de uma formação contínua. Essa modelagem é que capacita o profissional ao atendimento de um público diferenciado, preparando-o para trabalhar com inclusão. Assim, na perspectiva do curso de Pedagogia, o que se propõe é uma reflexão sobre a importância de teoria e prática estarem sempre imbricadas. Dessa forma, o professor é preparado para os desafios futuros. Portanto, é importante que sejam abordadas, no decorrer do curso, sobre as reais condições encontradas nas salas de aula e quais são as limitações do trabalho do professor, sendo essa a ideia em que se baseiam as estratégias de inovação abordadas por Perrenoud (2000).

Esse autor considera, ainda, que quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter disposição para se realizar pesquisas sobre as práticas envolvidas. Conforme a experiência tem evidenciado, torna-se indispensável criar uma espécie de observatório em cada sistema educacional, cuja função seja a de acompanhar as práticas dos profissionais de ensino (Perrenoud, 2002). Parte daí a ideia desse autor de que seria preciso oferecer a esses futuros profissionais uma imagem realista dos problemas com os quais os professores se deparam constantemente, os dilemas que enfrentam, as decisões que precisam tomar e os gestos profissionais exigidos.

Entende-se, portanto, que Perrenoud (2002) indica a urgência de serem criadas bases que contemplem uma transposição didática partindo das práticas efetivas e respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão, sem, no entanto, entender essa diversidade como uma limitação. Para ele, talvez esse seja um passo que possibilite ajustar a distância entre a prática, os conteúdos e os objetivos da formação inicial.

Ainda com base nos estudos de Perrenoud (2002) acerca da formação dos professores, ele defende que essa formação deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas, a fim de que os futuros profissionais possam se confrontar com a experiência da sala de aula, de forma a trabalhar a partir de observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias. Conforme o autor, é partindo das dificuldades apontadas anteriormente que os professores poderiam delas se utilizar para efetivar o controle dos processos de aprendizagem, das dinâmicas de grupos ou dos comportamentos de alguns alunos. Assim, poderiam, inclusive, carregar consigo a percepção de contribuírem para a construção de saberes e competências, o que, eventualmente, não acontece, porque:

É mais simples que alguns desenvolvam saberes teóricos e metodológicos sem se perguntar muito se são pertinentes e podem ser mobilizados em campo, enquanto outros se iniciam na profissão sem perguntar se o que mostram ou pregam está de acordo com os saberes teóricos e metodológicos recebidos pelos estudantes (Perrenoud, 2002, p. 23).

Surge dessa percepção da construção do saber como um processo derivado da prática em junção com a teoria a afirmação da importância da formação continuada como um diferencial, uma ferramenta que possa contribuir para a capacitação do profissional, dando-lhe condições de atender a um público heterogêneo, que considere a individualidade e as necessidades de cada um. Dessa forma, ao se deparar com a inclusão, esse profissional estará melhor capacitado para cumprir o seu papel.

Ainda na concepção de Perrenoud (2002), quando a questão é voltada para o desafio de se aprender a lidar com as pessoas com deficiência, é necessário buscar outros tipos de currículos, cujos conhecimentos não se restringem aos encontrados na graduação. Nesse caso, faz-se necessário um aprofundamento daquilo que pode ser obtido também pela educação continuada.

De acordo com Perrenoud (2002), em um primeiro momento, o aprendizado vai se desenvolvendo de forma mais simples. Posteriormente, há uma maior complexidade, pois os envolvidos na educação inclusiva se deparam com casos reais, que devem ser conduzidos por eles, havendo a possibilidade de confrontar a teoria e a prática. Tais situações permitem que os educadores tomem consciência dos limites dos recursos teórico-metodológicos, além de entenderem a dimensão da formação continuada para o desenvolvimento profissional.

Ainda, não se pode deixar de enfatizar o papel que as leituras de livros e periódicos diversos como recursos para a aprendizagem, uma vez que permitem ao professor ir além, sendo-lhe possível avançar em seu papel de professor-pesquisador. Busca-se uma reflexão sobre a importância da pesquisa para o amadurecimento profissional, pois, conforme afirma Demo (1998), o professor que nunca foi pesquisador também nunca foi professor, já que ele se torna um mero repetidor de informações.

A importância da formação continuada dos docentes que atuam com inclusão na Educação Infantil

Freire (2015, p. 25) reposiciona o professor na condição de eterno estudante, considerando o seu processo de formação como “contínuo e permanente”. Essa compreensão advém, a priori, da conscientização acerca da inconclusão do ser humano. Especificamente com relação ao professor, essa consciência deveria resultar na constante reflexão crítica sobre a ação docente, pois, para o autor, “ensinar inexiste sem aprender”.

O despertar dessa concepção pautaria o movimento em busca de novos conhecimentos:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente (Freire, 2015, p. 57).

Esse perene formar-se de quem já possui uma formação inicial pode ser traduzido como formação continuada, caracterizada por Imbernón (2010) como um processo – e como todo processo, uma ação contínua, prolongada e contextualizada - que:

[...] deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas (Imbernón, 2010, p. 12).

Esse autor acentua como fundamental que a formação continuada “suponha uma melhoria profissional inteligível e suficientemente explicitada”, embasando-se no acúmulo de experiências do professor e na detecção de novas necessidades para firmar-se como “um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias” (Imbernón, 2010, p. 56).

Os pensamentos de Freire (2015) e Imbernón (2010) convergem quando se relaciona o movimento em busca pela ratificação ou a retificação de saberes pelo professor “predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 2015, p. 49), com as constantes transformações nos contextos sociais e educacionais que “condicionam todo ato social e, portanto, a formação continuada” (Imbernón, 2010, p. 8).

No emergente e urgente contexto educacional inclusivo é ainda mais premente a compreensão acerca da importância da contextualização e da criticidade na formação continuada de professores - efetivando-a como interferência positiva na inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como reporta Rodrigues (2013, p. 12), ao se investir na qualificação do professor, pela promoção de “cursos, seminários e palestras nos quais se privilegia [...] a transmissão de conteúdo”, também se busca a qualidade na relação com o aluno, que necessita de cuidados diferenciados no ambiente escolar.

Corroborando esse debate, Castro (2020, p. 271) sublinha que fazer cursos genéricos e colecionar certificados é insuficiente para garantir a capacitação docente ao ponto de efetivar a inclusão do alunado com deficiência. Para a autora, “não existe um modelo pré-estabelecido de conhecimento e competências que o professor deverá alcançar para poder ensinar em uma classe inclusiva”.

Imbernón (2010, p. 54) exemplifica que muitos profissionais participam de eventos em que “um palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento de atividades [...]”, estando “os objetivos e os resultados claramente específicos e [...] definidos em termos de conhecimento”. Aqui, cabe transportar o professor para o lugar de aluno para reproduzir a crítica freiriana ao ensino como conhecimento meramente transferido e depositado, contestando-o também no âmbito dos cursos de formação continuada docente, mediante o preceito de que “o clima de pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas” (Freire, 2015, p. 49).

Vale destacar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - afirma que esta etapa de ensino sinaliza o início do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na rede regular. No seu Art. 58, a Lei define a educação especial, sendo que, para os seus efeitos, trata-se da modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais (Brasil, 2022).

Conforme informações do Portal do Instituto Rodrigo Mendes (2022, [s.p.]), dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), publicados em 2021, chamam a atenção para a distorção idade-série dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos de 2019, 2020 e 2021: respectivamente, 44,9%, 41,7% e 36,6%. A taxa do total de estudantes da educação básica no mesmo período foi de 10,5%, 9,7% e 7,7%. Ademais, segundo as informações do Portal, esses levantamentos mostram que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, a fim de se promover uma educação de qualidade para todos. Destaca-se, ainda, o baixo número de educadores com formação em Educação Especial, em que apenas cerca de 5% têm capacitação na área. Em relação à acessibilidade, das escolas do país, 29% não têm qualquer recurso de acessibilidade, dificultando o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Apresentando o cotidiano escolar como núcleo da educação inclusiva, o Ministério da Educação propõe um alinhamento dos objetivos da Educação Infantil previstos nas diretrizes e nos referenciais curriculares ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de creches e pré-escolas,

considerando uma transformação da ação educativa a partir de uma formação continuada do professor que possibilite “ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica” (Brasil, 2006, p. 15).

Rodrigues (2013, p. 58) defende que o professor é quem deve elaborar as estratégias de intervenção, o que sugere que essa formação deve proporcionar a ação coletiva organizada pelos próprios docentes. A autora emprega a expressão “profissionalismo consciente e em constante aperfeiçoamento” como a identidade do professor inclusivo que atua na Educação Infantil, o que leva à averiguação acerca de como a aprendizagem é potencializada pelo fazer pedagógico inclusivo aprendido.

A aprendizagem como foco da formação continuada inclusiva

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer são os verbos em destaque na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para configurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças matriculadas na Educação Infantil. Portanto, entende-se que a aprendizagem - e o consequente desenvolvimento -, são considerados como objetivo geral da ação educativa no espaço escolar, garantindo às crianças,

[...] as condições para que [...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Rodrigues (2013, p. 16) defende o atendimento dos direitos das crianças com deficiências na escola e avalia que, “quanto mais cedo a criança se encontrar em situações que desenvolvam suas potencialidades, maior será o seu desenvolvimento”. Tratando-se de inclusão na primeira etapa da Educação Básica, a evolução das potencialidades infantis deve ter ligação com as situações de aprendizagem às quais as crianças são submetidas.

Numa perspectiva inclusiva, a conexão entre o conjunto de ações pedagógicas e o desenvolvimento das crianças remete à essencialidade de uma prática docente focada na promoção do aprendizado. Nota-se, portanto, uma vinculação dos processos de aprendizagem - singularmente de crianças com necessidades educacionais específicas - à ação do professor.

Retomando a conscientização docente acerca do seu inacabamento profissional e interligando-a à formação continuada para incluir, é preciso que essa qualificação proporcione o engendramento de intencionalidade na prática educativa. Dessa forma, será dada também a esse público, sobretudo na condição de crianças, a oportunidade de existirem como “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38).

Aprender é um direito e a aprendizagem seria tomada de posse, assimilação e aplicabilidade dos conteúdos estudados ao próprio cotidiano. Diante da pluralidade encontrada no ambiente escolar, torna-se complexa e desafiante aos profissionais da educação a identificação do jeito como cada estudante percorre a trilha da construção do conhecimento. Pequeno e Paixão (2020) demarcam o espaço mais fértil para a ação docente, com vistas à aprendizagem do discente:

No processo epistemológico – do início (tomada de consciência) ao término (apreensão de novo conceito) – há o percurso realizado para o êxito desse processo. E é exa-

tamente nesse quesito que o professor tem importante participação (Pequeno; Paixão, 2020, p. 225).

Refletindo sobre o estabelecimento de uma relação direta entre a prática docente e a efetiva aprendizagem das crianças com deficiências, percebe-se a necessidade de mensuração de resultados. Nesse sentido, a formação continuada de professores, como subsídio para ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiências, foi analisada por Livramento (2014), que recomendou um caráter contínuo e processual para aferir os aprendizados dos estudantes com deficiências, propondo avaliações frequentes, de modo a refletir também sobre a própria prática pedagógica, redefinindo-a e adequando-a a cada aluno.

Socialização conceituada para inclusão

A construção da socialização acontece ao longo da vida de cada membro da sociedade e, à medida que é feito contato com outros grupos sociais, a pessoa vai se moldando. A partir desse conhecimento, pode-se distinguir duas formas de socialização, a primária e a secundária

A primeira diz respeito ao início da vida do indivíduo como sujeito, o que, segundo Durkheim (2008, p. 33) “ocorre quase que inteiramente no âmbito da família ou da escola maternal, sucedâneo da família”. Já a socialização secundária, de acordo com esse autor, inicia-se na escola primária, quando a criança começa a sair do círculo familiar e passa a se inserir no meio que a circunda.

Ainda conforme Durkheim (2008), a socialização primária é o processo de absorver o mundo e é nela que se tem contato com os primeiros indivíduos que passarão a sua visão de mundo, já preparando sua identificação no espaço social. Já a secundária é a interiorização de submundos, ou seja, o conhecimento e o contato com grupos distintos, ocorrendo quando se começa a sair do círculo familiar e a inserir-se no meio, geralmente quando se ingressa na escola primária.

Não raramente, o vocábulo socialização permeia as discussões e carimba estudos acadêmicos sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na escola regular. Com relação ao público infantil, as teorias de sociólogos como Émile Durkheim e Talcott Parsons, bastante difundidas nas décadas de 1950 e 1960, atrelavam o termo à infância, concebendo a socialização como “uma estratégia de treinamento para assegurar a internalização de normas e regras, de forma que as crianças se tornassem integradas à sociedade” (Müller, 2008, p. 125).

Para a compreensão da participação social das crianças no mundo, parece limitado esse conceito tradicional de socialização. Naturalmente, cooperativas e conviventes habilidosas, as crianças demonstram a importância da coletividade na infância e a sua inerência a essa etapa da vida. Sendo o espaço escolar uma referência de convívio e desenvolvimentos das aptidões sociais, Müller (2008) legitima as instituições de ensino como zona de socialização, ponderando que

Ainda que a escola [...] trabalhe com uma ideia vertical de socialização, as crianças mostram que esse processo é muito mais complexo. Mais do que o entendimento da sua condição social de aluno na escola, as crianças buscam diferentes caminhos para interagir com pares e transformar esse espaço-lugar planejado para elas pelos adultos (Müller, 2008, p. 139).

Portanto, é na escola que aquelas crianças que não tiveram muito contato com outras vão interagir e socializar. A socialização entre crianças com algum tipo de deficiência e outras que não as têm é um processo que ocorre no dia a dia, sendo uma relação construída a partir da convivência e ocorre naturalmente, se mediada da maneira adequada. A inclusão é, portanto, paulatina e pode se dar pelas vivências, com o conhecimento sendo gerado e ampliado.

Kramer e Leite (2016), que abordam as teorias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento das capacidades de aquisição de conhecimento, consideram que a criança se torna responsável nesse processo de interação com o outro e com o meio físico como pontos centrais para sua compreensão. É pelo convívio com outras crianças, da influência do âmbito social e cultural em que está inserida e das cargas históricas arraigadas ao ambiente em que foi criada, que os conteúdos de aprendizagem adquirem significado para essa criança. Geralmente, são as suas vivências e experiências sociais que definirão as suas ações e comportamentos com os próximos, ajudando-a a tratar com zelo crianças menores e a respeitar as diferenças apresentadas pelos seus pares.

Ramos (2006) aponta que Piaget apresenta uma nova maneira de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiências intelectuais e/ou físicas com a sua obra *Epistemologia Genética*. O pensamento de Piaget, segundo a autora, se pauta na ideia de que se constrói um conhecimento com base em outro e, com o tempo, esse sujeito se torna autônomo intelectualmente.

A autora pontua, ainda, acerca da concepção sociointeracionista de Vygotsky, que vê a aprendizagem como um processo de trocas cognitivas entre os indivíduos de um grupo. Por essa teoria se pode deduzir que uma das contribuições para o desenvolvimento humano é a qualidade das interações. A concepção de inclusão se origina a partir dessa perspectiva.

Contudo, é preciso considerar que há várias maneiras de aprendizagem, com tempos diferentes e cada indivíduo deve encontrar o seu modo natural. A concatenação das ideias aqui apresentadas corrobora a compreensão da participação social no mundo, utilizando a socialização como elemento contributivo para a inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo acerca da importância da formação continuada, evidenciou-se a percepção da formação inicial como um contorno da formação docente, sendo a modelagem consequência de uma formação contínua. Essa modelagem é que capacita os profissionais ao atendimento de um público diferenciado, carente de uma formação humanizada e humanizadora - capaz de incluir e que preza pela isonomia. Inclui-se, nesse processo, a necessidade da sensibilização, vista como o início de um caminho pelo qual vêm percorrendo os profissionais do século XXI.

Nessa perspectiva, entende-se a urgência de serem criadas bases que contemplem uma transposição didática que parta das práticas efetivas e afetivas dos professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão, sem, no entanto, entender essa diversidade como uma limitação. Muito pelo contrário, partindo desse pressuposto, os desafios diários são o combustível para a busca por uma formação continuada, considerando que pode ser esse um passo que torne possível ajustar a distância entre a prática e os conteúdos, desde que os objetivos da formação inicial e a importância de teoria e prática estejam imbricados.

Enfim, conforme apontado na discussão proposta no referencial teórico, a educação continuada é importante, pois entende-se que, nesse momento, é possibilitado ao profissional contrapor teoria e prática.

O aspecto central na abordagem proposta se relaciona ao fato de que o professor é um dos mentores do desenvolvimento humano, sendo essencial que ele entenda a importância do seu papel e de aprofundar-se na execução do seu trabalho, visando mudanças na e da sociedade, buscando, a partir da conscientização, que não se deve agir isoladamente, sendo necessário o aperfeiçoamento constante em prol de uma educação inclusiva. Para o enfrentamento do problema e a efetividade das ações para a inclusão, certamente o professor precisa da formação continuada, como um importante fator nesse sentido, a fim de que ele possa trabalhar com propriedade e, dessa forma, ajudar a melhorar a educação, propiciando uma contribuição essencial para o desenvolvimento humano.

om recursos similares para chamar a atenção do aluno. As habilidades são trabalhadas conforme idade e maturidade cronológica dele. Quando há necessidade de o atendimento ser em horário diverso, o mesmo acontece de igual forma, com muito respeito e atenção devida, até porque o fator principal hoje é humanizar todo o trabalho que continua sendo sério em prol da evolução do aluno. Em depoimento da mãe, ela sempre agradece o amor e dedicação ao seu filho, demonstra-se feliz com as evoluções, deixando evidente que o controle de tronco e o sentar do filho, ora desacreditado pelo médico, a emotiva sem conseguir mensurar tamanha felicidade e gratidão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: BNC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

CASTRO, Juliana Rodrigues de. Formação docente e os desafios da Inclusão Escolar. In: PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 266-275. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Editora-BAGAI-Formacao-Inicial-e-Continuada-de-Professores.pdf>. Acesso em: 17 set 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Ricardo Lopes. A prática da sensibilização na formação inicial de professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 125-147, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/677/383>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/zEPTX. Acesso em: 17 set. 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Instituto Rodrigo Mendes e Instituto Unibanco lançam painel de indicadores da educação especial**. 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/painel-de-indicadores/?gclid=Cj0KCQjw0tKiBhC6ARIsAAOXutli_59fZub9YDrxfIJ_LoKQvQafP6mq1pVFTPbLiUsXYymVZfFPPgwaAvpsEALw_wcB. Acesso em: 04 maio 2023

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

LIVRAMENTO, Maria Zélia Corado do. **Formação continuada dos professores como subsídio para ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**. Orientador: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2014. 59 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9210>. Acesso em: 17 set. 2022.

MEDEIROS, L. M. B.; BEZERRA, C. C. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R. P. et al. (orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 17-37 <https://www.scielo.br/j/er/a/c7MRR94TGCykrJdxmnnStXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, abr. 2008. Disponível em:

OLIVEIRA, Tatiana Novaes de. **A empatia, a sensibilização e a formação de professores do ensino público para uma inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais**. Orientador: Célia Regina Rossi. 2012. 57 f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/120326>. Acesso em: 20 set. 2022.

PEQUENO, Daniel Paixão; PAIXÃO, Deborah Christina Carlotti. Aprendizagem em Ação. In: PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Curitiba, PR: Bagai, 2020. p. 225-234. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Editora-BAGAI-Formacao-Inicial-e-Continuada-de-Professores.pdf>. Acesso em: 17 set 2022.

PEREIRA, Maria Tereza. Prefácio. In: PEREIRA, Maria Tereza. **Aulas de português**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: MACEDO, Lino de; MACEDO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais**. São Paulo: Cortez, 2006.

REGINALDO, Marcílio. **Conscientizar ou sensibilizar**. 2011. Disponível em: <http://mreginaldo.blogspot.com.br/2011/05/conscientizar-ou-sensibilizar.html>. Acesso em: 04 maio 2023.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. Orientador: Mariza Borges Wall Barboza de Carvalho. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/254>. Acesso em: 17 set. 2022.

SANTOS, Cláudia Costa dos; SANTOS, Ronaldo dos; COSTA, Camyla Silva da. **O impacto da formação continuada na prática pedagógica**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82250>. Acesso em: 17 set. 2022.

SYDOR, Joelson. **A sensibilização à leitura exercida na prática docente como suporte na formação do sujeito crítico**. Orientador: Regina Aparecida Messias Guilherme. 2011. 40 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/monografias/handle/123456789/41>. Acesso em: 20 set. 2022.

WEISS, Raquel Andrade; SOARES, Rhuany Andressa Raphaelli. A educação como socialização em Émile Durkheim. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 13-33, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/84812014/A_educacao_Como_Socializacao_em_Emile_Durkheim. Acesso em: 2 out. 2022.

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM PARCERIA COM O SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL IDOSAS E AS SUAS FAMÍLIAS, NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

Adriana Daiana de Oliveira¹

RESUMO

A parceria entre Educação ao Longo da Vida e o Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiências, Idosas e Suas Famílias desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, no fortalecimento de habilidades e no apoio a famílias. Este artigo é um relato de experiência do serviço socioassistencial desenvolvido pela APAE de Irani-SC, que explora a importância de promover a habilitação e reabilitação no campo da assistência social para pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento e como a colaboração entre a educação e os serviços de proteção social especial pode enriquecer suas vidas. A cooperação entre essas duas áreas permite uma abordagem personalizada para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Além disso, a troca de conhecimentos entre profissionais da educação e assistência social pode levar a estratégias mais eficazes para melhorar a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Palavras-chave: Serviço de Proteção Social Especial. Educação ao Longo da Vida. Deficiência Intelectual. Envelhecimento

ABSTRACT

The partnership between Lifelong Education and the Special Social Protection Service for People with Disabilities, the Elderly, and their families plays a crucial role in promoting inclusion, strengthening skills, and supporting families. This article is an experience report on the social assistance services developed by APAE in Irani-SC, exploring the importance of promoting habilitation and rehabilitation in the field of social assistance for elderly people with intellectual disabilities in the aging process and how collaboration between education and special social protection services can enrich their lives. The cooperation between these two areas allows for a personalized approach to meet the specific needs of each individual. In addition, the knowledge exchange between education and social care professionals can lead to more effective strategies to improve inclusion, learning, and development.

Keywords: Special Social Protection Service. Lifelong Education. Intellectual Disability. Aging.

INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade mais inclusiva e equitativa tem se destacado como um dos principais desafios das últimas décadas. Nesse contexto, a promoção da educação ao longo da

¹ Psicóloga, com Mestrado em Biociências e Saúde. Especialista em neurociências do comportamento, neuropsicologia, neuropsicopedagogia e psicopedagogia. Docente na instituição de ensino UnC – Universidade do Contestado, no curso de Psicologia. Psicóloga na APAE de Irani-SC

vida e o fortalecimento dos serviços de proteção social especial têm desempenhado um papel crucial na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual e idosas. Essa parceria entre a educação contínua e a proteção social especial tem gerado resultados positivos, contribuindo para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e a autonomia desses grupos vulneráveis.

A educação ao longo da vida é uma abordagem que reconhece a importância da aprendizagem contínua em todas as fases da vida, independentemente da idade ou circunstâncias individuais. No caso das pessoas com deficiência intelectual e idosas, essa abordagem se torna ainda mais crucial, uma vez que as suas necessidades de aprendizado e desenvolvimento não cessam com o passar dos anos. A educação contínua oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para a ampliação das capacidades e o fortalecimento da autoestima, pois promove uma aprendizagem que vai muito além dos espaços formais de ensino, que se confundem com a própria vida, ampliando e promovendo uma visão holística da educação (Gadotti, 2016).

O Serviço de Proteção Social Especial é um componente fundamental da política de assistência social de um país. Ele é responsável por oferecer suporte a grupos em situação de vulnerabilidade, como pessoas com deficiência intelectual e idosas, garantindo a proteção dos seus direitos e promovendo a sua inclusão na sociedade. O Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias possui como finalidade promover a inclusão social, a autonomia e a qualidade de vida dos participantes pela oferta de ações especializadas, neste caso em específico para as pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento, ampliando a sua rede de convivência a partir da identificação das necessidades, priorizando o incentivo à autonomia da pessoa em questão e também do seu cuidador (SNAS, 2013).

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência da combinação entre a educação ao longo da vida e os serviços de proteção social especial para as pessoas com deficiência idosas e as suas famílias, como uma maneira de proporcionar um ambiente que busca o desenvolvimento integral das pessoas atendidas pela APAE de Irani-SC.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência. O artigo surgiu da iniciativa de relatar a experiência da união da educação ao longo da vida e da implementação do Serviço de Proteção Social Especial Para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias pelo Centro de Atendimento de Educação Especial Arco-íris, que é mantido pela APAE de Irani-SC.

A APAE de Irani-SC é uma associação civil, beneficente de assistência social, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros aspectos, sem fins lucrativos ou de fins não econômicos, com duração indeterminada (APAE de Irani, 2023), que atualmente se encontra atendendo 120 usuários. Desses, 47 usuários são público-alvo da assistência social, separados em grupos pela faixa etária e pelo suporte necessário, sendo divididos em três conjuntos: cuidados, socialização e convivência.

Como a APAE é uma instituição que atua nas áreas da saúde, assistência social e educação, os grupos constituídos também atendem a organização solicitada nas diretrizes dos Centros Especializados de Educação, então, a configuração final da união das duas políticas públicas se apresenta da seguinte forma: 01 Grupo de Cuidados - SAE/TEA com 04 usuários, 02 Grupos de Cuidados – SAE Cadeirantes (matutino e vespertino) com 09 usuários, 02 Grupos de Socialização – SEVIL Panificação (matutino e vespertino) com 11 usuários, 02 Grupos de Socialização

SEVIL Horta e Jardinagem (matutino e vespertino) com 09 usuários e 02 Grupos de Convivência (matutino e vespertino) com 14 usuários.

Após essa organização, a equipe da Assistência Social da APAE de Irani-SC, composta por 01 Assistente Social e 01 Psicóloga, reúne-se individualmente com cada professora/orientadora social para juntos elaborarem o plano anual de ações a serem desenvolvidas em cada grupo, de acordo com as necessidades apresentadas pelos usuários, observando como o grupo se encontra classificado: cuidado, socialização ou convivência.

Nessa perspectiva, são realizados projetos que englobam atividades da educação ao longo da vida, intergeracionais e participação social que visam a habilitação e reabilitação no campo da assistência social, promovendo, assim, o desenvolvimento integral dos atendidos, o fortalecimento dos vínculos familiares e a promoção da defesa e garantia de direitos da pessoa com deficiência.

Durante o mês, cada professora/orientadora realiza o apontamento diário dos projetos e atividades desenvolvidos no grupo, conforme o cronograma previamente elaborado no plano de ação anual com a assistente social e a psicóloga. Também são realizadas pelas responsáveis do grupo diariamente a evolução individual dos usuários, como forma de observar como cada um está aproveitando as atividades e ações efetuadas.

Para cada usuário, são organizadas as seguintes ações: entrevista inicial com os familiares, visita domiciliar para compreender e conhecer a família dos usuários, PDU (Plano de Desenvolvimento do Usuário), PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e PAF (Plano de Acompanhamento Familiar), repasse de informações e encaminhamentos sempre que necessário, unificando, assim, ações que contemplem a educação ao longo da vida e ao serviço de proteção social especial.

Para que as ações desenvolvidas com este público tenham uma efetividade maior, a equipe da Assistência Social buscou articular com a Coordenadoria Local da Família e a Coordenadoria Local do Envelhecimento encontros com os familiares, sendo abordados temas e dinâmicas com o objetivo de fortalecer os laços entre os seus integrantes e dar continuidade àquilo que é promovido na instituição no seu ambiente familiar.

Ao final de cada mês, no dia 27, todos os grupos devem apresentar para a equipe da assistência social da APAE o relatório das ações desenvolvidas nas oficinas que foram previamente descritas. Essas informações são compiladas em um relatório mensal abrangendo todas as atividades realizadas e atendimentos individualizados para aqueles usuários que necessitaram de ações mais pontuais, que tiveram as suas limitações agravadas por violações de direitos, tais como: exploração da imagem, isolamento, confinamento, atitudes discriminatórias e preconceituosas no seio da família, falta de cuidados adequados por parte do cuidador, alto grau de estresse do cuidador, desvalorização da potencialidade/capacidade das pessoas, dentre outros aspectos que agravam a dependência e comprometem o desenvolvimento da autonomia (SNAS, 2013).

Mensalmente com os relatórios devidamente concluídos, é realizada uma reunião com as Equipes do CRAS e do CREAS para a apresentação dos resultados. Para esse encontro, é previamente realizado um sorteio de um grupo e a Professora/orientadora dele tem a oportunidade de apresentar os trabalhos desenvolvidos para as pessoas presentes. Aproveita-se também a oportunidade para em grupos se discutir e elaborar estudos de caso para aqueles usuários que foram atendidos individualmente pela equipe da assistência social da APAE, para, em conjunto, encontrar uma maneira de promover melhorias na sua qualidade de vida, pela ampliação da rede de atendimento para o paciente e a sua família.

Ao final do ano, tem-se programado a avaliação individual do atendido com vistas a observar o seu desenvolvimento no decorrer dos últimos meses. Para cada usuário, então, será elaborado um parecer, no qual constará a descrição de cada profissional que o acompanhou no

decorrer do ano, buscando um olhar holístico dele e a sua compreensão como um ser biopsico-social, já apontando os desafios para o próximo ano.

A equipe da Assistência Social da APAE tem como missão compilar todos os dados apresentados no decorrer do ano e elaborar um relatório. Esse será apresentado para o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), o CREAS (Centro Especializado de Assistência Social) e o CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social), com uma avaliação do que foi realizado neste período e retorna com um feedback para possíveis melhorias para os trabalhos no próximo ano.

RESULTADOS

Embora estes ainda sejam os primeiros passos para a construção desta parceria, a proposta apresentada neste artigo tem a intenção de provocar uma ressignificação do olhar para as pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento atendidos na APAE de Irani-SC, pela promoção de ações que objetivam, principalmente, a superação do paradigma da educação formal e outras negligências que enfrentam na sociedade, valorizando a escuta, o reconhecimento embasado nos seus saberes, oportunizando a construção de um projeto de vida, possibilitando o resgate de sua dignidade e formação humana e tornando este sujeito capaz de conviver, aprender, fazer e realizar-se como cidadão (FEAPAES – MG, 2020).

Assim, são observados os seguintes benefícios da parceria entre Educação ao Longo da Vida com o Serviço de Proteção Social Especial Para Pessoas com Deficiências, Idosas e Suas Famílias:

- a) Desenvolvimento de Habilidades: permite que as pessoas com deficiência intelectual e idosas desenvolvam habilidades práticas e intelectuais, melhorando a sua autonomia e capacidade de enfrentar desafios diários;
- b) Inclusão Social: promove a participação ativa na sociedade, reduzindo o estigma e as barreiras sociais que, muitas vezes, afetam esses grupos. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática;
- c) Autoestima e Empoderamento: proporciona um senso de conquista e crescimento pessoal, elevando a autoestima e empoderando as pessoas com deficiência intelectual e idosas a se envolverem em atividades sociais e comunitárias;
- d) Fortalecimento de Vínculos Familiares: envolve a participação das famílias, fortalecendo os laços e proporcionando um ambiente de apoio essencial para o desenvolvimento desses indivíduos;
- e) Autodeterminação: capacita as pessoas com deficiência intelectual a tomarem decisões informadas sobre as suas vidas, promovendo a autodeterminação e a capacidade de fazer escolhas.

Para que a parceria entre educação ao longo da vida e serviço de proteção social especial seja verdadeiramente eficaz, é essencial promover uma colaboração interdisciplinar entre profissionais de diversas áreas, como educação, assistência social, psicologia, terapia ocupacional e saúde. A abordagem integrada permite uma compreensão abrangente das necessidades individuais e a criação de planos personalizados que atendam às demandas específicas de cada pessoa (APAE Brasil, 2020).

A colaboração interdisciplinar também é vital para identificar potenciais barreiras à inclusão e encontrar soluções criativas e adaptativas. Isso inclui a adaptação de materiais educativos, a criação de ambientes de aprendizado acessíveis e a promoção de estratégias de ensino

que levem em consideração as diferentes formas de aprendizado das pessoas com deficiência intelectual (Diaz et al., 2009).

A avaliação do impacto dessa parceria é fundamental para garantir a eficácia das iniciativas implementadas. Indicadores de qualidade de vida são ferramentas valiosas para medir o progresso e os resultados alcançados por pessoas com deficiência intelectual e idosas que participam de programas de educação ao longo da vida, em parceria com serviços de proteção social especial. Esses indicadores podem incluir aspectos como autodeterminação, participação social, desenvolvimento de habilidades, bem-estar emocional e senso de pertencimento.

CONCLUSÕES

Apesar dos benefícios evidentes, ainda há desafios a serem superados na implementação eficaz dessa parceria entre educação ao longo da vida e proteção social especial. É necessário investir em capacitação de profissionais, desenvolvimento de currículos inclusivos e infraestrutura acessível. Além disso, a conscientização pública sobre as necessidades e direitos das pessoas com deficiência intelectual e idosas deve ser continuamente promovida.

Assim, é possível construir uma sociedade mais justa e solidária. Pela valorização da aprendizagem ao longo da vida e do reconhecimento das capacidades individuais, as pessoas com deficiência intelectual e idosas podem alcançar o seu potencial máximo e contribuir de maneira significativa para as suas comunidades.

A parceria entre educação ao longo da vida e serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência intelectual e idosas é uma abordagem que promove a inclusão, o desenvolvimento pessoal e a autonomia. Essa colaboração interdisciplinar cria um ambiente no qual indivíduos vulneráveis podem prosperar, aprendendo e contribuindo com as suas comunidades ao longo das suas vidas.

Ao priorizarmos o aprendizado contínuo e o apoio social, podemos transformar a maneira como a sociedade percebe e interage com pessoas com deficiência intelectual e idosas. Pela educação inclusiva e pela proteção social especializada, podemos construir um mundo mais justo, no qual todos tenham a oportunidade de alcançar o seu potencial máximo e desfrutar de uma vida digna e plena. Essa é uma jornada desafiadora, mas que vale a pena trilhar, em busca de um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

APAE BRASIL. **Assistência Social da Rede APAE: Ofertas Socioassistenciais para Pessoas com Deficiência**. 2019. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-ASSISTENCIA-SOCIAL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

APAE BRASIL. **Política de Atenção Integral e Integrada da Rede APAE**. 2020. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/FENAPAES-CARTILHA-POLITICA-DE-ATENCAO-INTEGRAL-E-INTEGRADA-DA-REDE-APAE-Web.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE. **Estatuto da APAE de Irani**. Irani-SC: APAE, 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do idoso**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

DIAZ, F. et al. (org.). **Educação inclusiva e contexto social** - Questões Contemporâneas. Salvador – BA: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES - FEAPAES - MG. **Educação e aprendizagem ao longo da vida para a pessoa com deficiência intelectual**. 2020. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2020/06/elv-final.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SNAS. **Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais**. 2013. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, J. **Entenda porque pessoas com deficiência intelectual envelhecem precocemente**. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/12/15/entenda-por-que-pessoas-com-deficiencia-intelectual-envelhecem-precocemente.htm?cmpid>. Acesso em: 19 ago. 2023.

A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA APAE DE PAPANDUVA - SC

Jefferson Moisés Santos da Silva¹

RESUMO

Este artigo oferece uma reflexão sobre os desafios e conquistas da utilização da psicomotricidade como estratégia pedagógica na educação especial da APAE – Papanduva/SC. A base epistemológica diz respeito ao método (auto)biográfico em diálogo com o materialismo dialético, cuja práxis está centrada na neutralização do protagonismo do professor. Esta estratégia, previamente aprovada no planejamento pedagógico, teve em conta o desinteresse e a falta de iniciativa dos alunos. Também se considerou a necessidade de desenvolver um sentido de autonomia nas crianças, especialmente por terem deficiências. A partir daí, cada criança construiu a sua identidade, autonomia e protagonismo explorando espaços com outros membros da instituição e os seus pares. O objetivo desta proposta pedagógica foi desenvolver a aprendizagem pela movimentação corporal das crianças, pela brincadeira, numa mediação lúdica realizada pelo professor do AEE.

Palavras-chave: Educação especial. Psicomotricidade. Método (auto)biográfico. Ludicidade.

ABSTRACT

This article reflects on the challenges and achievements of using psychomotricity as a pedagogical strategy in special education at APAE - Papanduva/SC. The epistemological basis concerns the (auto)biographical method in dialogue with dialectical materialism whose praxis is centered on neutralizing the teacher's protagonism. This strategy, previously approved in the pedagogical planning, considered students' lack of interest and lack of initiative. It also considered the need to develop a sense of autonomy in children, particularly those with disabilities. From there on, each child built their identity, autonomy, and protagonism by exploring spaces with other institution members and their peers. The proposal's aim was to foster learning through the children's bodily movement and play, facilitated by the specialized educational services (AEE) teacher through playful mediation.

Keywords: Special Education, Psychomotricity, (Auto)biographical Method, Playfulness.

INTRODUÇÃO

Existe uma metáfora popular que ensina uma grande lição ao contar sobre o momento em que a lagarta disse que iria voar e todos riram dela, menos as borboletas. Nessa perspectiva, principalmente nos ambientes que estão acostumados com suas rotinas e nos quais as inovações implicarão na necessidade de reformulações dos sistemas já estabelecidos, uma estratégia diferenciada pode causar algumas resistências. Tal qual a metáfora da lagarta e da borboleta, é possível que muitas das ações hoje utilizadas no contexto educacional se comparem à lagarta, pois os resultados são lentos e pequenos, diante do potencial de voar da borboleta.

¹ Pedagogo da educação especial, psicopedagogo e psicomotricista. Atualmente, trabalha na gerência de educação especial e inclusão educacional da Secretaria Municipal de educação de Pinhais-PR.

Portanto, não se trata apenas de adotar uma nova estratégia, mas de certificar, com base em evidências científicas, de que maneira ela pode oferecer melhores resultados dos que já foram alcançados com as metodologias anteriores.

No que se refere à práxis², ela teve como ponto de partida retirar o protagonismo do professor, com as crianças na frente da mesa e sentadas na cadeira ou na cadeira de rodas, para colocá-las em movimento, cada qual ao seu modo, com mais tempo fora de sala. Tal estratégia, previamente aprovada no planejamento pedagógico, considerou o desinteresse e a falta de iniciativa dos educandos, bem como a necessidade de desenvolver um sentido de autonomia, principalmente por se tratarem de crianças com deficiência.

A partir daí, explorando os espaços externos e “internos”, nitidamente se observou que cada criança foi construindo a sua identidade, autonomia e protagonismo na relação com os demais integrantes da instituição e com os seus pares, tendo como objetivo aprender “em” e “com” movimento, numa mediação exercida pelo professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, envolvendo a ludicidade e a brincadeira.

Contudo, o olhar do observador altera o fenômeno, ou seja, o que para uns pode representar uma perspectiva visando à borboleta, para outros pode visar à lagarta e gerar desafios inesperados no ambiente pedagógico.

Portanto, há duas situações que estabelecem uma relação dialética entre si: a que diz respeito às conquistas alcançadas envolvendo a psicomotricidade e os seus aspectos de brincadeira e de ludicidade e a dos desafios no ambiente institucional, decorrentes das necessidades de reformulações dos sistemas estabelecidos.

ABRINDO A PORTA PARA IR BRINCAR

Como educadores, é importante nos mantermos firmes aos propósitos estabelecidos em nossos planejamentos, sobretudo diante dos desafios inesperados, pois o planejamento é a base das ações a serem desenvolvidas e é perfeitamente comum que muitos planejamentos não saiam como o esperado e necessitem de reformulações.

Incluir a psicomotricidade como estratégia pedagógica foi algo que deu certo, tanto que foi necessário ampliar as ações e fundamentá-las com bases em evidências científicas, pois aquilo que de início aparentou “uma bagunça” ou até mesmo “desorganização”, por passar a atender mais a necessidade do educando que a do educador, em pouco tempo alcançou resultados bem expressivos.

Um projeto que tira o protagonismo do professor pode gerar insegurança em alguns deles. Contudo, Levin afirma que “somente nos deixando transbordar pelo cenário da criança podemos começar a compreendê-la na sua essência, a fim de localizar um limiar possível onde se possa ‘abrir a porta para ir brincar’” (Levin, 2002, p. 16).

Desse modo, sair do protagonismo implica suportar a ignorância do não-saber, principalmente tratando-se de crianças com deficiência. Afinal, há uma tendência dos especialistas definirem a criança pela sua própria limitação, tornando-a impossibilitada de encontrar um reflexo no outro diante de si, pois, para isso, o especialista teria que assumir consigo a deficiência da criança (Levin, 2002).

No entanto, quem está disposto a reconhecer as suas próprias limitações? Quem está disposto a reconhecer, simplesmente, que não sabe o que precisa ser feito? Quem reconhece não ter as respostas para certas perguntas?

Observar uma criança na cadeira de rodas pode, em certos casos, causar menos desconforto do que a ver arrastando-se pelo chão. Muitos pais e até certos educadores podem preferir isso. No entanto, na primeira opção, a criança está sob total dependência de quem a leve de um

2 Práxis, do grego, é a união dialética entre teoria e prática.

lugar para outro, enquanto no segundo caso, ela tem autonomia para decidir para onde quer ir. Também pode causar espanto que ao possibilitar o protagonismo das crianças, elas comecem a brincar entre si de pega-pega e esconde-esconde, pois a maioria, diante do que foi possível verificar, sequer tem a possibilidade de “sair para brincar”, em decorrência das suas limitações físicas e/ou mentais.

Nesse sentido, a psicomotricidade encontrou respaldo nas diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, que incentivam que Práticas Baseadas em Evidência – PEB sejam desenvolvidas, na tentativa de superar atividades pedagógicas descontextualizadas. Portanto, foi elaborado um planejamento envolvendo a psicomotricidade com estratégia pedagógica, levando em consideração a realidade da criança com deficiência, autismo ou transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que, na maioria dos casos, fazem uso de medicamentos que as deixam sonolentas ou então agitadas.

No entanto, para isso, foram necessárias algumas inquietantes perguntas: quem sente a dor dessa criança? Onde dói a dor?

2.1 Práxis: a teoria aliada à prática

L.G, abreviatura do seu nome, tem nove anos e dificuldade de leitura e escrita, foi diagnosticado com encefalopatia e não consegue caminhar com autonomia. Porém, se colocado no chão, utiliza dos braços e se apoia sobre os joelhos para, a seu modo, se locomover.

Ele então relata:

Para mim isso é tão bom [...] sentir que parece que eu ‘tô’ realmente andando, é tipo se eu estivesse caminhando. Todo aquele tempo eu ficava tanto na cadeira que eu ‘tava’ nessa ideia. E aí, (suspira) quando eu cheguei aqui com o professor eu posso andar. E eu sujei toda minha calça. Mas pelo menos eu lavei a mão. Eu senti uma grande diferença por causa disso. Eu gostei bastante. Eu posso ir fazer as coisas, ir até o refeitório e lá com o psicólogo e o fisioterapeuta aqui, na APAE.

Portanto, a inclusão da psicomotricidade revelou como foi possível desenvolver o sentido de autonomia e identidade, características que fazem parte da estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Ao todo foram 12 alunos do AEE que se beneficiaram com a estratégia envolvendo a psicomotricidade, cada um ao seu modo e com significativas conquistas de autonomia, identidade e ações comportamentais.

O aluno T., por exemplo, de oito anos, tem o diagnóstico de TEA e deficiência intelectual e motora. Ele não fala, mas caminha com apoio. No entanto, fora da cadeira de rodas, consegue se mover com o auxílio dos braços, arrastando-se, sentado no chão. De início, na cadeira de rodas, era bem choroso. No chão, começou a se arrastar em direção ao ônibus para querer ir passear. Na sala do AEE resistia ao uso da bola de bobath (ou bola suíça, também conhecida como bola de pilates), mas, de tanto ver outros coleguinhas sendo colocados nela para se alongarem, começou a aceitar a brincadeira.

N., com diagnóstico de TEA e deficiência intelectual, era uma aluna apática, desinteressada e com excesso de salivação, com frequência. Para qualquer atividade, ela dizia estar cansada. Ela conversava pouco e resistia segurar no lápis, tanto para “escrever” ou pintar, pois não conseguia ter coordenação motora. No seu caso, a estratégia foi deixá-la sem fazer nada.

Aos poucos, ela foi abrindo armários e procurando o que fazer. Eu dizia estar sempre ocupado e ficava no computador ou então escrevendo no caderno. Quando saíamos para caminhar ou ir ao parquinho, eu pedia a ela que auxiliasse, levando o coleguinha que estava na

cadeira de rodas. Com o passar do tempo, fui solicitando para que me auxiliasse com pequenas tarefas. Até que um dia ela foi escolhida para ser “ajudante do professor”. Sentou-se no computador e começou a “digitar” palavras sem sentidos, pois tem dificuldades em reconhecer as letras, contudo, sentiu-se, na sua construção cênica, plenamente capaz.

N., atualmente, brinca de apostar corrida e, na festa junina, destacou-se nos ensaios de dança. Na APAE, ela “assina” a sua lista de presença como ajudante, pois diz que vai trabalhar. Ela conta histórias e dá risadas.

Assim, dentro da metodologia proposta, serão descritas algumas características dos principais recursos utilizados no plano de ação pedagógico, que foram a psicomotricidade, a brincadeira e a ludicidade. Porém, antes de adentrar no assunto, é preciso uma contextualização da abordagem metodológica utilizada neste artigo.

Desse modo, optou-se por uma perspectiva materialista dialética, pois “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método” (Leite, 2019, p. 23). Portanto, conclui-se que o ser humano é um ser social e histórico que vive em um determinado contexto político, cultural e econômico, sujeito da sua própria realidade.

Para dialogar com tal concepção filosófica, utilizou-se como fundamentação metodológica o Método (Auto)Biográfico de Pesquisa em Educação, no qual a “subjatividade passa a se constituir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas, a partir de então” (Bueno, 2002, p. 13), pois a experiência como professor no ensino público faz perceber situações que escapam ao entendimento e que necessitam transitar pela própria subjatividade para realizar a análise em si da relação dialética que envolve a mudança de estratégia pedagógica num sentido contrário ao convencional.

Por convencional, entende-se o aluno do AEE sentado na cadeira ou na cadeira de rodas, junto a uma mesa, com o(a) professor(a) do lado mediando a realização das tarefas. Tal mediação, na maioria das vezes, faz com que se realize por completo a atividade do aluno, pois ele, por dificuldades motoras ou desinteresse, oferece recusa às demandas solicitadas.

2.2 O atendimento educacional especializado diante de novas perspectivas

Uma mudança de paradigma pedagógico daquilo que considera o convencional “estar em sala sentado” como concepção histórica de estar aprendendo, para um aprender “em” e “com” movimento, pela brincadeira e da ludicidade, envolve importantes aspectos que precisam ser esclarecidos, justamente para que tal mudança não seja considerada “lagarta”, mas um vir-a-ser borboleta. O que no senso comum é visto como “bagunça e desorganização”³, seria liberdade e autonomia.

No que se refere ao AEE, o que se espera do profissional é um trabalho que tenha como objetivo:

Complementar, ou suplementar, o processo de aprendizagem de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista -TEA, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade -TDAH e altas habilidades/super dotação -AH/SD. Portanto, não tem caráter substitutivo, nem de reforço escolar, mas da disponibilização de métodos, estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras de aprendizagem, de forma a favorecer o acesso desses estudantes ao conhecimento sistematizado no ambiente escolar (Santa Catarina, 2021).

3 Algo que funciona é deixar a criança fazer três coisas que ela queira e depois o adulto solicitar uma do seu interesse, como guardar os brinquedos, por exemplo.

Sobre tal assunto, as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina mencionam, no terceiro capítulo, as “necessidades de aprofundamento teórico pautado em evidências científicas e em mudanças de práticas pedagógicas descontextualizadas” (Santa Catarina, 2021, grifo meu).

As Diretrizes, citando Teixeira et al. (2018, p. 244), esclarecem, ainda, no que se refere às práticas pedagógicas:

O insucesso se deve, entre outros, ao fato do ambiente não proporcionar a esses alunos um ambiente que minimize limitações, [...] ou ainda a carência de alternativas metodológicas ou curriculares que favoreçam a aprendizagem (Santa Catarina, 2021, grifo meu).

É preciso considerar também que os alunos do AEE, na sua maioria, apresentam deficiência intelectual, autismo e/ou TDAH e, por vezes, fazem uso de medicamentos que podem causar sonolência ou irritação, dificultando a aprendizagem ou resultando na perda da criatividade e/ou falta de iniciativa.

Outro ponto importante é que o fato de terem idade biológica para estarem no AEE não significa que eles tenham alcançado o desenvolvimento afetivo-cognitivo correspondente com a idade, afinal de contas, possuem alguma deficiência que se reflete direta ou indiretamente nessa questão. Independente do caso, foram verificados benefícios incontestáveis ao se utilizar a psicomotricidade, o caráter lúdico e a brincadeira mediada pela expressão espontânea da criança na sua relação com o próprio corpo e no contato com o outro, em especial os seus pares.

Cabe ressaltar que cada diagnóstico possui a sua especificidade, contudo a ação pedagógica utilizada com a criança, com ou sem deficiência, torna-se mais eficaz se fundamentada na análise comportamental. Sobre isso, cada comportamento visa comunicar uma necessidade não atendida, seja sono, fome, dor, vontade de ir ao banheiro, conexão emocional, entre outras. Portanto, quando a criança faz uma birra, provocação, agride ou chora é necessário compreender o que ela está querendo comunicar.

2.4 A brincadeira, com seus aspectos lúdicos, na educação da criança com deficiência

Geralmente, o verbo brincar é associado ao verbo “jogar” e ao adjetivo “lúdico”, sendo utilizados, indiscriminadamente, como referindo-se a uma mesma coisa. Se nos ocuparmos sobre os seus significado e origem, teremos, de um lado, aquele que se “entretém” enquanto brinca, e de outro, aquele que executa, que faz algo “para recreio do espírito” enquanto joga.

Para Machado:

A etimologia da palavra brincar, em português, remete para os verbos do alemão antigo blinkan ou blinken e springan, cujo significado é, respectivamente, gracejar/entreter-se, brilhar e pular. No inglês, no francês, no espanhol, no italiano e no alemão contemporâneos, o verbo brincar não encontra correspondente direto e é, normalmente, traduzido nas diferentes línguas para o verbo jogar (to play, jouer, jugar, giocare, spielen) (Machado, 2003 apud Almeida, 2003, p. 155).

No que se refere à origem em português da palavra jogo, Morais Silva explica que deriva do latim *jocus* e é comum às línguas francesa, espanhola e italiana.

O verbo jogar deriva do latim *jocāre*. Na língua inglesa *play* deriva do inglês antigo *pleyen* e na língua alemã, do protogermânico *spilōnā*. As palavras *jocus*, *plenyen* e *spilōnā* remetem para aquele que exerce uma ação, que se entretém, que movimenta, que executa, mas também para tudo quanto se faz para recreio do espírito (Morais Silva, 1959 apud Almeida, 2018, p. 159).

Nesse sentido, é precisamente a partir de “entreter-se” e do “recreio do espírito” que Almeida problematiza o brincar. Isso é, brincar pode ser o recreio do espírito enquanto se entretém. Para ele, “poder-se-á sempre questionar se o brincar contém o jogar ou, por aproximação de ideias, se o jogar poderá conter o brincar. Ou, até, se um e outro fazem parte, indissociavelmente, do mesmo” (Almeida, 2018, p. 4).

Na opinião de Huizinga, “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é aí, precisamente, que reside a sua liberdade” (Huizinga, 2015 apud, Almeida, 2018, p. 6). Por oposição, o adulto joga não por instinto, mas porque quer e por divertimento, ou seja, nas palavras do autor, “para o ser humano adulto e responsável o jogo é uma atividade acessória. O jogo é supérfluo” (Huizinga, 2015 apud, Almeida, 2018, p. 6).

Temos, então, que “entreter-se” e o “recreio do espírito” têm uma dimensão de fruição e, para as crianças, assumem a função de “desenvolver as suas aptidões físicas e os seus poderes de seleção” (Huizinga, 2015 apud, Almeida, 2018, p. 6). Contudo, é sabido que a brincadeira pode ser espontânea ou conduzida. Em outras palavras, é possível, pela brincadeira, investir na educação da criança, de modo que ela aprenda sem saber que está sendo ensinada. Isso é, a criança, quando se entretém, deve ter um contexto e materiais à sua disposição.

Quanto à palavra “lúdico”, segundo Almeida (2018), do ponto de vista etimológico, ela deriva do francês *ludique* que, por sua vez, vem do latim *ludus*. O seu significado remete a divertimento e jogo ou, ainda, no sentido figurado, para infantilidade e brincadeira. Temos, então, que a palavra “lúdico” pode ser “utilizada associada aos termos jogo e brincadeira, ou seja, uma dimensão de divertimento próprio do infantil, da criança” (Almeida, 2018, p. 163)

Em síntese, o que se conclui é que a ludicidade é um aspecto mais abrangente, pois engloba as mais diversas expressões humanas. Portanto, jogar pode ser lúdico ou não, dependendo da dimensão prazerosa envolvida.

Assim, a ludicidade utilizada na psicomotricidade como estratégia pedagógica visa dar uma dimensão criativa, a partir de uma educação interativa, divertida e prazerosa que, na maioria das vezes, utiliza-se da brincadeira como forma de acesso ao universo cênico da criança com deficiência. Tratando-se da criança com deficiência, a brincadeira se torna mais restrita, pois a família se ocupa com terapias e tratamentos. Assim, à escola cabe os desafios da inclusão e desenvolvimento das habilidades acadêmicas, quando possíveis, e à educação especial, a suplementação ou complementação das habilidades escolares. No entanto, quando é que a criança com deficiência brinca? Com quem?

Partindo de tais questionamentos é que a brincadeira se transformou no solo fértil para mediação da afetividade e, por consequência, da relação psicomotora no AEE da APAE, pois as crianças começaram a colocar em jogo a “verdade inconsciente nesse espaço ficcional onde tudo é possível, pois é de ‘mentirinha’” (Levin, 2001, p. 128).

Porém, foi preciso levar em consideração o alerta de Levin (2001) sobre o automatismo comportamental que visa sustentar a ilusão de tornar o estranho um pouco familiar. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de construir com a criança um “espelho” a partir do laço com o outro, deixando-se transbordar pelo universo da criança, mesmo que isso pareça absurdo e desmedido. Não se trata de se afastar daquilo que a criança não pode, mas tomar como ponto de partida aquilo que elas podem encenar, mesmo que pareça absurdo e caótico.

Essa mediação se dá na brincadeira e na ludicidade, visto que a criança sofre não da deficiência, mas do não lugar, do anonimato e da indiferença, pois o olhar do outro não reflete a criança, apenas a sua deficiência. Portanto, não se trata de negar a deficiência, mas colocá-la em outro lugar, como limite e não causa, recuperando a criança fora da deficiência dela (Levin, 2005)⁴.

Isso é perfeitamente possível ao brincar espontaneamente, em que as pessoas que se ocupem da criança não fiquem a todo instante visando algo a partir de técnicas pedagógicas. É preciso que se brinque, sendo a brincadeira um fim em si mesmo. Tem-se nesse sentido, diversão e entretenimento, conduzindo a criança num mundo imaginário, no qual o balanço do parquinho é um barco navegando pelos rios e mares, e o gira-gira um disco voador que vai levá-la para outro planeta, pois no mundo da imaginação, ela também sonha.

Para Levin, “se a criança não consegue brincar nem aprender, não é porque assim ela decidiu. Na verdade não pode decidir porque não brinca, não apreende e, portanto, não consegue criar as suas representações para desencadear seu desenvolvimento e elaborar sua realidade” (Levin, 2001, p. 47).

Logo, resultados expressivos no desenvolvimento só são possíveis quando o foco é desviado da metodologia do professor para colocar a criança na sua condição de sujeito histórico e de direitos.

No caso dos que ousam ocupar este lugar com a criança, muita estrutura emocional e psicológica é envolvida, pois enfrentam o questionamento e a afronta, tanto do individual quanto do coletivo da estrutura social e histórica da educação (escola, professores, funcionários, dentre outros setores), por “transgredir” a regra de que a deficiência pode até ser aceita, no deficiente.

2.5 A importância do afeto na relação psicomotora

Para tratar do assunto “psicomotricidade”, será abordada a concepção genérica do termo, pois existem diversas abordagens que se fundamentam no princípio psicomotor.

Assim, conforme a definição da Associação Brasileira de Psicomotricidade, trata-se de uma:

Ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019)⁵

Portanto, ao se referir à psicomotricidade, é importante levar em consideração, além da dimensão motora e intelectual, a afetividade propriamente dita. No entanto, o que significa o afeto?

Dentro da perspectiva que está sendo analisada, levando-se em consideração que o aspecto motor tem relação com o fazer e o aspecto cognitivo com o saber, a dimensão afetiva se relaciona com o querer. Portanto, a dimensão afetiva pode ser considerada da ordem do desejo e envolve a relação entre as pessoas. Portanto, é importante reconhecer os limites de atuação para não se adotar uma atitude por demais otimista, pois a realidade atual envolve situações complexas, sobretudo na questão da estrutura familiar no que se refere à violência, abuso de álcool e/ou drogas, depressão, suicídios, mortes decorrentes da pandemia, entre tantos outros aspectos

4 Ver em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/45998/49623>. Acesso em: 04 jul. 2022.

5 Ver mais em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

que fazem com que a criança com deficiência, muitas vezes, seja destinada a um esquecimento de si mesma, por não encontrar no outro um espelho afetivo.

O afeto, nesse sentido, envolve dar tempo ao tempo para que cada criança se desenvolva conforme as suas próprias motivações. Assim sendo, a educação deixa de ser um preparo para a vida, para se tornar a própria vida.

Nesse preparo para a vida, a dimensão afetiva participa com a dimensão tônica, o corpo a corpo com a criança, que vai desde segurar na mão para caminhar lado a lado, a uma simples ação de colocar a mão sobre o ombro com reforço de uns “parabéns, é isso mesmo!”, ainda que a criança não tenha realizado nada daquilo que foi esperado.

Na perspectiva psicomotora, a dimensão afetiva envolve também a agressividade. Assim, além de carinhos e incentivos, é aceitável a manifestação da agressividade, tanto do aluno quanto do professor ou terapeuta. Obviamente, no caso do adulto, a agressividade a que se refere é aquela “encenada”, pois não há sentimento de raiva.

É, comparativamente exemplificando, uma brincadeira, porém sem as características da ludicidade, que tornariam a brincadeira prazerosa. Para ser utilizada, ela deve preencher os requisitos de uma vinculação, pois a criança também cria vínculos, reconhecendo limites e autoridades.

Para Wallon (1975), a afetividade, a emoção e o sentimento são inconfundíveis, pois o sentimento vem de uma ideologia e é duradouro. Já a emoção é um estado fisiológico. A afetividade é mais abrangente, engloba as relações de sentimento e emoção. A emoção é a expressão própria da afetividade. O sentimento é puramente psicológico e se pode dizer que a raiva é a emoção e o ódio um sentimento.

Na concepção de Wallon (1975) a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e é uma das etapas que a criança percorre, sendo a primeira de todas elas. Enquanto não aparece a linguagem, esse é o movimento que traduz as necessidades, garantindo a relação da criança com o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo ficou demonstrado que a inclusão da psicomotricidade como estratégia pedagógica superou, além das expectativas de desenvolvimento, de identidade e de autonomia dos(as) educandos(as) do AEE, também as reclamações dos que desconheciam a relevância das práticas baseadas em evidências.

Tudo isso foi possível em decorrência do apoio e mediação da direção e coordenação, contribuindo para que a ação de “abrir a porta para a criança ir brincar” trouxesse consigo situações comoventes, como o inesperado depoimento do aluno L.G, relatando a sua sensação de “estar andando”. Para atender aos rigores científicos uniram-se duas metodologias que dialogaram entre si: o materialismo dialético e o método (auto)biográfico em educação. A compreensão da realidade histórica dos acontecimentos e a subjetividade envolvida nas ações pedagógicas, pela brincadeira e ludicidade, encontraram solo fértil para a manifestação das relações afetivas com viés psicomotor. Nesse sentido, as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado de Santa Catarina foram essenciais para o embasamento legal.

Sabe-se que, historicamente, “é comum que professores se voltem para o isolamento em suas salas de aula, sendo poucas as ações construídas com os demais colegas/turmas e em outros espaços da escola ou fora dela” (Rocha, 2012 apud Chalu, 2017).

Desse modo, a utilização da psicomotricidade como estratégia pedagógica alcança resultados ainda mais expressivos a partir de trabalhos colaborativos e multidisciplinares, como bem orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Assim, nas palavras de Freire (2005 apud Chaluh 2017), o trabalho coletivo não é um “apagamento” das diferenças. Portanto, trabalhar coletivamente envolve deixar de lado interesses pessoais para reconhecer as diferenças e singularidades de cada um em prol de um objetivo maior, no caso, o bem-estar dos(as) usuários(as) da APAE e, conseqüentemente, dos seus familiares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. **O governo da infância: o brincar como técnica de si.** Periódicos eletrônicos em psicologia, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70nspe/13.pdf>. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade. 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BUENO, J. G. S.. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Scielo, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BUENO, O. B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Scielo, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CASSÃO, P. A.; CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: 8 relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3863/2607>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **À sombra de mangueira**. São Paulo: Olho D’Água, 2005

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia educação**, 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

HUIZINGA, J. (2015). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1928).

LEITE, E. X. Materialismo histórico dialético: contribuições para realização da pesquisa científica. **Núcleo do conhecimento**, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a11.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LEVIN, E. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho**. Petrópolis RJ: Vozes, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a11.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

LEVIN, E. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MACHADO, J. P. (2003). Dicionário etimológico da língua portuguesa (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte.

MARX, C. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão popular, 2008.

PEREIRA, L. A. et al. A origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Unicamp**, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ROCHA, M.S.P.M.L. Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans) formação docente. In: **Didática e Práticas de Ensino**: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. Anais... Araraquara: Junqueira & Marim, 2012. v.2. p.6334-6345.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino**. São José: FCEE, 2021.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação. **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em educação especial**. São José: FCEE, 2020.

TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. A deficiência intelectual no contexto educacional: orientações para a atuação de professores da educação básica. In: AMATO, C. A. H.; BRUNONI, D.; BOGGIO, P. S. (org.). **Distúrbios do desenvolvimento**: estudos interdisciplinares. São Paulo, SP: Memnon, 2018. p. 243-250.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa. 1975

BOI DE MAMÃO: CULTURA POPULAR TAMBÉM É ESCOLAR

Vinicius Gomes¹

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem em turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), apresentando a brincadeira Boi de mamão culturalmente conhecida e popular no estado de Santa Catarina. O objetivo deste trabalho é conhecer a manifestação Boi de mamão. Ademais, busca-se propiciar a aquisição cultural, pela dança, músicas, brincadeiras e teatro; desenvolver o interesse pelas diversas formas de expressão (Brincadeira, dança, música e dramatização) e envolver os educandos em atividades lúdicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e com objetivo descritivo e reflexivo, bibliográfica, tendo como principais referenciais teóricos Freire (2011), Velloso (2019), Banca (2020), Leal et al. (2021) e Locatelli e Fantin (2023). Como resultado, podemos observar que trazer a cultura local para o processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância, pois dialoga ludicidade, identidade, educação e cultura popular.

Palavras-chave: Boi de mamão; Cultura popular; Ludicidade; Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work addresses the theme of playfulness in the teaching and learning process in AEE (Specialized Educational Assistance) classes of APAE (Association of Parents and Friends of the Exceptional), bringing the culturally known and popular game Boi de mamão in the state of Santa Catarina. The work's objective is to explore the Boi de mamão tradition. Furthermore, it aims to promote cultural acquisition, through dance, music, games, and theater; develop interest in different forms of expression (play, dance, music, and drama) and engage students in playful activities. This is a qualitative research of a basic nature with a descriptive and reflective, bibliographical objective, using Freire (2011); Velloso (2019), Banca (2020), Leal et al., (2021) e Locatelli & Fantin (2023). As a result, we can observe that bringing local culture to the teaching and learning process is of fundamental importance as it links playfulness, identity, education, and popular culture.

Keywords: Boi de Mamão; Playfulness; Popular culture; Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

Brincar é um ato social, e compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento humano é crucial para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à formação do pedagogo(a)

Usar a brincadeira Boi de mamão é um modo de realizar uma intervenção pedagógica, na Educação Especial/Educação Inclusiva, a fim de fortalecê-la como um espaço que mobiliza

¹ Especialista em Educação Especial, Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências (FAVENI), Graduado em História (UNIGRAN), Graduado em Pedagogia (UNOPAR) e Acadêmico do curso de Pedagogia (IFC - Videira). Professor da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) Meu Recanto - Rio das Antas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8564651906781013>.

o ensino e aprendizagem dos educandos, por experiências lúdicas, criativas, exploratórias e com intencionalidade pedagógica, em que brincar, a música, a dança e o teatro são incorporadas nas ações propostas pelos docentes.

O objetivo deste trabalho é conhecer a manifestação Boi de mamão. Ademais, propicia-se a aquisição cultural, pela dança, músicas, brincadeiras e teatro, a fim de desenvolver o interesse pelas diversas formas de envolver os educandos em atividades lúdicas.

As turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) precisam de um atendimento inclusivo e, ao mesmo tempo, especializado, voltado para as necessidades e particularidades desses alunos. É necessária uma organização de materiais acessíveis e adaptados a estes discentes, como ferramentas de apoio. A brincadeira Boi de mamão consegue dialogar com todas essas questões e ainda conectar à cultura. Leal et al. (2021) acrescentam:

AEE é uma importante modalidade educacional pois além de completar a formação do aluno, também serve como suplemento para essa formação, tendo com intuito sua autonomia na escola e fora dela, implementando oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É efetuado, preferencialmente, em escolas comuns, onde possuem uma sala específica, nomeada Sala de Recursos Multifuncionais (Leal et al., 2021, p. 7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento consultivo produzido logo após a promulgação da LDBEN de 1996, e que foi um importante balizador do ensino artístico na Educação Básica, ainda complementa:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (Brasil, 1997, p.77).

Quando o docente busca envolver várias áreas do conhecimento, como o uso da música no ensino escolar, ele resgata o diálogo entre aprendizagens escolares e o dia a dia do aluno (Freire, 2011).

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro a metodologia, seguindo para o embasamento teórico, depois a definição e explicação do Boi de mamão, partindo para ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, fechando com as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, é uma abordagem metodológica que se concentra em compreender a complexidade das questões sociais e humanas. Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa utiliza métodos como entrevistas, observação e análise de conteúdo para explorar as experiências, emoções e percepções das pessoas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda dos contextos culturais e sociais em que ocorrem, fornecendo importantes percepções que podem informar decisões em diversas áreas. Ela é especialmente útil para investigar questões complexas e multifacetadas, oferecendo uma visão holística do tema pesquisado. Godoy (1995, p. 21) afirma sobre a pesquisa qualitativa que:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

De natureza básica e com objetivo descritivo e reflexivo, utiliza-se da pesquisa bibliográfica para obter os dados necessários para a discussão a ser empreendida. Realizou-se um levantamento no site Google Acadêmico de artigos publicados nos últimos cinco anos relacionados com as palavras-chave Boi de mamão, cultura popular, ludicidade, processo de ensino-aprendizagem e um livro clássico e atemporal do grande pedagogo e educador Paulo Freire. Foi escolhido como referenciais teóricos as obras de: Freire (2011); Velloso (2019), Banca (2020), Leal et al. (2021) e Locatelli e Fantin (2023).

EMBASAMENTO TEÓRICO

Para discorrer a respeito do tema, realizou-se uma busca de obras que dão embasamento ao assunto. Neste capítulo, buscamos compreender, de modo geral, a colaboração de cada autor para o presente trabalho.

Em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (2011) nos traz uma reflexão sobre o livro já escrito antes “Pedagogia do Oprimido”. O autor fala das suas experiências no mundo, durante três décadas. Mesmo sendo do século passado, o livro ainda é bem atual e indispensável para a leitura. Outro ponto importante é que traz também notas explicativas de Ana Maria Araújo. A obra fala de como Paulo Freire trabalhou com a educação de jovens e adultos no interior do país, evidenciando a relevância do seu método de ensino, que se tornou um projeto no governo de João Goulart. Porém, veio a ditadura e até o próprio Paulo Freire teve que sair do Brasil para proteger a sua vida.

O livro traz experiências de educação em outras partes do mundo. A obra nos passa uma mensagem de esperança, quanto à educação, de que ela é capaz de possibilitar essa liberdade a qual desejamos, dos governos que nos oprime. Mais do que ensinar conteúdo, temos que entrar na realidade dos alunos e fazê-los saber pensar criticamente e que isso sim é um ato revolucionário. Assim, “Esperança, almas antes proibidas simplesmente de falar gritam e cantam; corpos proibidos de pensar discursam e arrebatam as amarras que os prendiam” (Freire, 2011, p. 241). Por quanto tempo pobres, mulheres e negros, foram excluídos do processo de educação escolar e agora que têm essa oportunidade de estudar, de falar, de escrever, estão também, de certa forma, livres dos seus opressores e para pensar. Nisso colocamos a nossa esperança, que mais e mais corpos e almas sejam libertos pela educação e saibam que as correntes que ainda nos prendem são invisíveis, mas existem e precisamos nos livrar delas também.

Velloso (2019), no seu artigo, sugere um olhar para a brincadeira popular do Boi de mamão, tradicional no litoral do estado de Santa Catarina, do grupo Arreda Boi da localidade da Barra da Lagoa, situada no município de Florianópolis (SC). A autora traz a sua própria experiência como artista, educadora e brincante, em um período no qual a arte e a cultura popular permaneceram bem anexadas às políticas públicas de cultura. Velloso nos apresenta uma reflexão acerca da permanência da brincadeira na comunidade, a importância do trabalho em grupo e que esse tipo de atividade leva também à sustentabilidade, desenvolvimento e transformações na estrutura do grupo, abordando o conceito de brincadeira e jogo num aspecto de resistência diante à pressão dos detentores do poder para a homogeneização da cultura ou que, muitas vezes, usam as culturas populares como mercadorias a serem vendidas como espetáculos, tirando a verdadeira identidade daquela cultura. Assim, Velloso (2019) afirma:

[...] a indústria do entretenimento, braço das classes dominantes apoiada pelo Estado, passou a se interessar pelas manifestações culturais populares visando um interesse

comerciável, pelo teor de exotismo, sob os holofotes do entretenimento, para gerar dividendos aos produtores e empresários e à classe média urbana consumidora de espetáculos. E assim, grande parte da cultura popular passou a ser espetacularizada (Velloso, 2019, p. 21).

A autora Banca (2020) nos apresenta o Boi de mamão como uma manifestação da cultura popular e do folclore catarinense, assim como já ressaltado por Velloso (2019). O Boi de mamão está presente, há décadas, no dia a dia do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Um ponto importante que a autora apresenta é que o Boi de mamão é conhecido por diversos nomes: “bumba-meu-boi, boi-bumbá, boi-pintadinho, boi-de-reis, boizinho, boi-de-cara-preta, boi-calemba” (Banca, 2020, p. 116).

Leal et al. (2021) têm como finalidade apresentar uma análise a respeito da importância da brincadeira para a atuação lúdica da criança, com a intenção da compressão dessa temática a partir de distintas probabilidades, especialmente no que diz respeito à ampliação das suas aprendizagens. Os autores ressaltam a importância das brincadeiras, na atuação do lúdico, a qual têm uma ampla proeminência para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades da criança e que essas precisam ser implantadas tanto pelos professores das salas regulares entre outros atendimentos educacionais. Então, o propósito é que os profissionais da área possam aderir às brincadeiras com mais frequências nas suas propostas para, assim, terem a possibilidade de realizar análises e reflexões mais aprofundadas sobre os seus educandos.

As autoras Locatelli e Fantin (2023), em um artigo, partem de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2018-2020, que apresentou como objetivo analisar as produções culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil e as suas possibilidades formativas na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, SC.

Elas fazem um mapeamento das práticas pedagógicas que os docentes realizaram durante a pandemia de COVID-19. Ocorreram, assim, atividades envolvendo música, brincadeiras, contação de história e uso de materiais audiovisuais na Educação Infantil. Podemos perceber que todas essas metodologias são possíveis usando a brincadeira Boi de mamão.

Locatelli e Fantin (2023, p. 11) afirmam que: “Histórias relacionadas à cultura local estão integradas ao repertório da maioria das professoras [...]”. Locatelli e Fantin (2023) discutem sobre as produções culturais ofertadas às crianças na perspectiva do hibridismo cultural, das múltiplas linguagens, da ampliação de repertórios infantis e da intercessão educativa no contexto da cultura digital.

Por conseguinte, as obras das autoras se relacionam entre si ao nos apresentar a brincadeira Boi de mamão, muito comum no estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil. A brincadeira faz parte da cultura, do folclore, da identidade local e tem sido muito usada no processo de ensino e aprendizagem, cujo tema dialoga também com Freire (2011).

BOI DE MAMÃO

O Boi de mamão (Figura 1) é uma das manifestações mais ricas do estado de Santa Catarina. A dança do Boi de mamão é a brincadeira mais cultivada e, por esse motivo, a mais apreciada dança folclórica da região. É uma das tradições folclóricas mais antigas do estado e pode envolver brincadeiras, música, dança, dramatização e muito mais. Como nos lembra Freire (2011):

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou mais a compreensão do processo em que as coisas se dão do que o produto em si (Freire, 2011, p. 25)

Figura 1: Boi de Mamão



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Os folguedos são festas populares de espírito lúdico que se realizam anualmente, em datas determinadas, em diversas regiões do Brasil e dependendo da região existem diferentes personagens - em Santa Catarina é o Boi de mamão. Os personagens principais são: o boi com o corpo feito de arcabouço de madeira recoberto de pano, dentro do qual um homem faz o animal mover-se, o Dono do boi, também denominado Capitão, Cavalão-marinho, amo ou Fazendeiro; o Pai Francisco e sua esposa Catarina; o Vaqueiro Mateus e o Pajé, às vezes representado por um Médico, Benzedeiro ou Doutor.

Figura 2: Confeção da Bernunça



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Ao lado desses, em cada região aparecem diferentes personagens secundários que, segundo Alvarenga (1982), podem ser classificados em três tipos: humanos (como a Velha, a Rosa, a Sinh'Aninha, o Fiscal, os Galantes e as Damas); animais (entre eles o Urubu, a Ema, a Burrinha, a Cobra Verde) e fantásticos (como a Caipora, o Gigante, o Diabo, o Morto-e-vivo, a Bernunça).

A educação é um espaço de ressignificação do conhecimento, em que o professor e o aluno são responsáveis pela construção de tal conhecimento. A brincadeira é uma forma de apropriar-se da cultura historicamente acumulada, bem como contribui para o desenvolvimento.

As músicas e as danças ao longo da história tiveram um papel primordial, podendo-se observar essas manifestações em diversos povos. Na educação, não é diferente e se torna uma das possibilidades que mais possibilita o desenvolvimento cognitivo, físico e relativo a coordenação para as crianças\adolescentes. Nessa perspectiva, salienta Silva:

A música deve ser considerada uma verdadeira ‘linguagem de expressão’, parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário perder-se-á na forma de simples atividade mecânica, com a mera reprodução de cantos, sem a interação da criança com o verdadeiro momento de criação musical (Silva, 1992, p. 88).

Sendo assim, contemplar a dança, a música, a brincadeira e a dramatização como pilares fundamentais em qualquer ambiente escolar e a partir delas é possível propiciar um ambiente cultural vasto, da mesma forma há uma apropriação e ampliação do repertório dos educandos. É importante valorizar as músicas que os educandos gostam e o trabalho com música e dança deve ser contextualizado com a realidade social e cultural. Concordando com Locatelli e Fantin (2023):

Na perspectiva das múltiplas linguagens, seria importante pensar percursos que ampliem o papel do espectador de audiovisuais para o sentido de saber, fazer e refletir dentro da especificidade do pensamento infantil – sobre o audiovisual, bem como sobre sua relação com outras linguagens (artes plásticas, teatro, música, literatura, fotografia) e tecnologias, proporcionando uma experiência de fruição, participação estética, autoria e significação. (Locatelli; Fantin, 2023, p. 13).

O espaço escolar é um ambiente onde existem educandos com necessidades específicas, ou seja, possuem deficiências físicas e/ou intelectual, múltiplas, autismo, TDAH ou altas habilidades, como a superdotação. Com base nisso, Bréscia (2003, p. 50) salienta:

[...] crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala (Bréscia, 2003, p. 50).

Já que a música, dança, brincadeiras e dramatização tem tanto a contribuir na formação dos educandos, por que não trabalhar na escola? Incluí-la no cotidiano escolar certamente trará benefícios para ambos os participantes. Os educadores encontram nela mais um recurso e os alunos se sentirão motivados, desenvolvendo-se de forma lúdica e potente. Como já foi comentado, a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (Barreto; Silva, 2004). Assim, é “Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (Freire, 2011, p. 111).

Dessa forma, esta proposta contribui para o desenvolvimento do educando. O teatro, a música, a dança e a brincadeira promovem a interação entre os alunos e o professor, ajudando na tomada de decisões em situações da vida real. Além disso, os alunos têm mais acesso às novas formas artísticas e têm a capacidade de compartilhar os seus sentimentos com seus colegas de turma.

O Boi de Mamão pode fazer parte de atividades relacionadas à cultura, folclore, carnaval, festa junina entre outras festividades, em diferentes níveis da educação básica, como também na turma do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Primeiramente, é necessário haver uma organização e ser planejada, aqui proponho uma possibilidade com base nas seguintes etapas:

- a) Rodas de conversa sobre a representação artística do “Boi de Mamão”
- b) Conhecer as músicas;
- c) Conhecer os Personagens;
- d) Construção do Roteiro;
- e) Estudos e levantamento de danças, vestimentas, músicas, brincadeiras e repertórios sobre essa cultura local;
- f) Organização de oficinas para construção das fantasias para o teatro “Boi de Mamão”, que será realizado anualmente no mês de julho.
- g) Ensaios;
- h) Apresentações.

Tudo isso pode precisar contar com a participação de docentes, discentes, comunidade escolar, responsáveis pelos alunos e comunidade local.

LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O brincar é um direito da criança, assegurado na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

A brincadeira é um ato social, construído historicamente, que apresenta um papel muito importante no desenvolvimento das crianças. Como aponta Vygotsky (2002), brincar se configura como possibilidade de desenvolvimento de processos psicológicos superiores, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir o seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta, mas também pelo significado dessa situação. Trazendo isso para a brincadeira Boi de mamão, Banca (2020) destaca que:

Nesse aspecto das variações entre os grupos de Boi de mamão das diferentes comunidades ou cidades e da própria transformação vivida ao longo da história, o que se revela é o caráter de renovação que esse folguedo demonstra. Há elementos que são tradicionais e que resguardam sua identidade e há elementos que vão se reinventando de acordo com os sujeitos envolvidos na brincadeira (Banca, 2020, p. 119).

Nessa perspectiva, ao brincar, a criança se torna um sujeito ativo do seu próprio processo de construção da subjetividade. Portanto, a brincadeira é uma ação sobre a realidade social que permite à criança se apropriar desse real e, ao fazê-lo, construir-se a si mesma, atribuindo, com isso, sentidos a esses conteúdos apropriados das relações sociais estabelecidas (Velloso, 2019).

Ademais, a brincadeira possibilita à criança acessar e compartilhar culturas. Como destaca Alves (2007), a brincadeira é a chave para a inserção da criança na cultura, e a forma como ela se apropria dessa cultura é moldada por transformações histórico-culturais que não poderiam ocorrer sem a influência do contexto socioeconômico. Nesse sentido, a história, a cultura e a economia se fundem dialeticamente, fornecendo subsídios, ou melhor, símbolos culturais, com os quais a criança se identifica com a sua cultura e conhece outras pela ação de brincar (Leal et al., 2021).

Essa é uma das grandes contribuições de Paulo Freire para todos nós, quando ele explica sobre a “educação bancária”, a qual os professores depositam os conhecimentos que trazem consigo nos alunos. O autor aborda como precisamos também ouvir esses alunos e aprender com eles, para podermos ensinar, pelo próprio conhecimento desse discente. Para que essas crianças consigam ter voz, “Esperança, almas antes proibidas simplesmente de falar, gritam e

cantam” (Freire, 2011, p. 241). A brincadeira Boi de mamão traz essa possibilidade de se expressar de diversas maneiras, como a arte, a música, a dança, dentre outros aspectos.

Freire (2011, p. 231) nos lembra, nesse sentido, que:

[...] qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos, os desafie a pensar criticamente; Segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras.

Então, conhecer as culturas locais de onde essas escolas estão inseridas é fundamental para os educadores.

Considerando o papel tão importante de brincar, para que ele seja garantido, é preciso oportunizar às crianças um espaço de aprendizagem que estimule e oportunize a brincadeira, a imaginação, a interação e a exploração. Isso posto, a escola se apresenta com um espaço que pode enriquecer e oportunizar uma brincar como eixo estruturante da sua ação educativa. Mais do que um espaço que proporcione brincar, é necessário, também, que o docente compreenda o papel da brincadeira para a infância. A brincadeira não é importante apenas na infância, porém no decorrer de toda vida, como destacado por Velloso (2019):

Pensar nas dimensões que uma brincadeira popular pode abranger é pensar em um mundo de possibilidades que pode se abrir para os que brincam e para os que a veem, pois se brincar é uma condição humana, retomar o sentido do brincar seria primeiramente se colocar numa reconexão com essa condição, se humanizar, tornar-se inteiro. Em segundo lugar, brincar como adulto é quebrar paradigmas sociais de dominação na medida em que um sistema sério exige que se trabalhe até mesmo nos momentos de lazer. Em última instância brincar pode ser uma posição política, ou, pelo menos uma atuação política de resistência às formas hegemônicas que não querem ver sujeitos donos de seu tempo (Velloso, 2019, p. 25 - 26).

Como aponta Schwede (2021), ao refletir sobre o brincar, é fundamental que o professor, ao desenvolver sua prática pedagógica, leve em consideração o período de desenvolvimento psicológico dos alunos. É necessário observá-los afim de compreendê-los melhor, identificando quais elementos culturais já internalizaram e quais ainda não. Dessa forma, é possível planejar ambientes e interações que ampliem novos elementos culturais para as crianças, desafiando-as a conhecer novos signos, especialmente através das brincadeiras. Como evidenciado pelas autoras Locatelli e Fantin (2023):

É através das brincadeiras que as crianças aprendem a conhecer o mundo, a interagir, a representar, simbolizar, imaginar e construir sentidos. O brincar promove aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas superiores, além de ser linguagem, elemento da cultura e objeto de conhecimento (Locatelli; Fantin, 2023, p. 7).

A música, assim, é como o ato de brincar: algo construído socialmente que ajuda em seu desenvolvimento. O lúdico como atividade pedagógica auxilia na aquisição do conteúdo de maneira mais completa e de forma prazerosa. A música também envolve a parte emocional e afetiva entre alunos e professores. O canto, a dança, tocar instrumentos musicais, ouvir e compor tem um importante papel no desenvolvimento do sujeito, em várias áreas das suas vidas. A música está presente nas diferentes religiões, na nossa formação moral, ética, social e cidadã. Desse modo, a música também precisa estar presente na educação escolar. Na experiência relatada por Velloso (2019):

Com o fim do trabalho de teatro do Oprimido no Arreda, as crianças ficaram com muita vontade de continuar fazendo teatro e eu então fui convidada a dar oficinas de Teatro. Nado começou a pensar em desenvolver novas maneiras de realizar a parte da morte do Boi no Arreda. Existia, claro, um jeito tradicional de fazer, mas cada Boi fazia à sua maneira. Para aproveitar a experiência teatral dos integrantes do grupo e a vontade de atuar da meninada, pensamos em aproveitar as aulas de teatro para desenvolver as cenas do Boi de mamão. Essas cenas depois eram testadas e adaptadas nos ensaios do Boi de mamão propriamente dito, buscando também combinações musicais com a cantoria (Velloso, 2019, p. 22).

Isso posto, é necessário que o docente esteja atento às etapas de desenvolvimento, mantendo escuta sensível e olhar atento durante todos os momentos de brincar, que compõem o contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o docente da Educação Especial ou de qualquer outra etapa de ensino busca envolver várias áreas do conhecimento, como o uso da música no ensino escolar, ele resgata o diálogo entre aprendizagens escolares e o dia a dia do aluno.

Nas diferentes bibliografias analisadas, os autores ressaltam que relacionam a música com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a psiquiatria e a antropologia, nos mostrando como o estudo e a prática de música estimulam a memória e a inteligência. A música tem o poder e o papel de ajudar todos os seres humanos nos processos de ensino-aprendizagem em vários âmbitos das nossas vidas e não apenas nas instituições de ensino.

Este trabalho buscou sensibilizar os professores para a necessidade da linguagem musical e das brincadeiras no processo educacional formal e informal, despertando a conscientização das possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos estudantes, já que a música atinge diretamente o corpo, a mente e as emoções.

A música, a dança, a arte e as brincadeiras têm o poder e o papel de ajudar todos os seres humanos nos processos de ensino-aprendizagem em vários âmbitos de nossas vidas e não apenas nas instituições de ensino. Tudo isso não traz apenas uma experiência somente estética, mas é, antes de tudo, concebida como uma experiência fisiológica, psicológica e mental, num universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e ideologias, além de propiciar a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o aluno vive.

Usar brincadeiras como o Boi de mamão, que é comum no estado de Santa Catarina, pode proporcionar um resultado muito positivo na aprendizagem. Além de promover a descontração e o entrosamento entre docente e discente, também é uma atividade facilitadora para a fixação do conteúdo em estudo. Em outros espaços geográficos, os professores podem buscar a ludicidade com brincadeiras locais, ressaltando a cultura popular e a identidade local dos seus discentes.

Apesar de a BNCC ser muito criticada por grande parte dos professores, ela é uma realidade e não pode ser apresentada como um documento único a ser trabalhado por si só. Cabe aos professores buscar alternativas, pluralidade e estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais fecundo e, complementar, assim, o documento.

Em todo esse processo, é importante que a turma se sinta acolhida e envolvida nas atividades propostas. Percebe-se, portanto, que essa atividade pedagógica envolvendo música e brincadeiras no ensino é uma metodologia ativa que contribui para o conhecimento coletivo e partilha de saberes. A música pode fixar o conteúdo de forma lúdica, auxiliando e facilitando a compreensão do conteúdo que se deseja trabalhar.

Na medida em que os alunos cantam ou ouvem alguém cantar, o aprendizado será facilitado, ou seja, o conteúdo de estudo será fixado de forma mais efetiva e afetiva na sua memória. Esse é um método tranquilo e prazeroso.

A utilização da música nas instituições de ensino facilita a realização de trabalhos em grupo, a socialização entre alunos e o desenvolvimento do raciocínio lógico. A música traz um sentimento de liberdade para professores e alunos e proporciona ao professor o prazer de ensinar, bem como ao aluno, o prazer em aprender.

Este trabalho visou trazer propostas baseadas nos referenciais teóricos e na brincadeira Boi de mamão. Abre-se, assim, a possibilidade de uma nova etapa, com a aplicação dessas propostas em sala de aula, para se observar a relação e a interação dos alunos. Por conseguinte, esta não é só uma pesquisa, mas também um convite para que outros possam trilhar pela metodologia da música e da brincadeira no ensino, em qualquer nível da educação básica e, principalmente, na educação especial, sabendo que esse é um eixo transversal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro Marcel Palomo. A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p.1 -15, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203>. Acesso em: 1 set. 2023.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. Brincadeira, música e folclore: o Boi de mamão do núcleo de desenvolvimento infantil da universidade federal de Santa Catarina. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 109-109, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4228>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 de out. 2022.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai\Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos Santos; FANTIN, Monica. Produções culturais na educação infantil: trilhas entre múltiplas linguagens, participação e mídias. **Contracampo**, Niterói, v. 42, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/58267/34952>. Acesso em: 15 set. 2023.

LEAL, Mirla Lopes de Sousa; VASCONCELOS, Maria do Perpetuo Socorro de; SILVA,

Francisco Ariel dos Santos; CARNEIRO, Ana Tamires. Brincadeiras na prática educacional lúdica: uma reflexão psicopedagógica. In: VII Congresso Nacional de Educação, 7., 2021, Anais... Campina Grande: Conedu 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID9283_04112021200248.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

SCHWEDE, Gisele. O brincar e a constituição do sujeito: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. In: LIMA, Samanta Dias (org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha/RS: Z Multi Editora, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VELLOSO, Sônia Laiz Vernacci. Arreda boi: a brincadeira do Boi de mamão como resistência e profanação no processo educativo das culturas populares. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 09-29, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019009>. Acesso em: 11 set. 2023.

REAÇÃO FAMILIAR DIANTE DO NASCIMENTO DE FILHO(AS) COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

Larissa Pereira Gonçalves¹

Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen²

RESUMO

O estudo da relação entre pais/mães e filhos com deficiência, pela teoria psicanalítica, destaca dois conceitos fundamentais, o de narcisismo e o de luto, que podem ser utilizados como ferramentas na compreensão da criação e do desenvolvimento da criança. Este artigo busca compreender a importância dos sentimentos e das fantasias de pais/mães de crianças com deficiência visual. Foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro famílias, selecionadas pela técnica Snowball. Os dados foram analisados a partir da contribuição de Bardin. Discutiu-se resultados parciais, a partir das categorias de luto e de reinvenção narcísica. O resultado parcial evidencia a coexistência do luto com a luta pela inserção da criança no meio social, propiciada pela reinvenção narcísica dos pais com a ajuda de tecnologias que proporcionam recursos de acessibilidade, além do estabelecimento de um grupo social de apoio.

Palavras-chave: Deficiência visual. Luto. Narcisismo. Psicanálise.

ABSTRACT

The study of the relationship between parents and children with disabilities, through psychoanalytic theory, highlights two fundamental concepts: narcissism and mourning, which can be used as tools to understand the upbringing and development of children. This article aims to understand the importance of the feelings and fantasies of parents of visually impaired children. Descriptive and exploratory research was conducted using semi-structured interviews with four families selected through the Snowball technique. The data was analyzed using Bardin's contribution. Partial results were discussed, based on the categories of grief and narcissistic reinvention. The partial findings indicate the coexistence of mourning with the struggle for the child's social inclusion, facilitated by the parents' narcissistic reinvention with the aid of technologies that provide accessibility resources, and the establishment of a supportive social group.

Keywords: Visual Impairment. Mourning. Narcissism. Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

O período gestacional, que se inicia com a descoberta da gravidez até o nascimento do bebê, é vivenciado por uma série de mudanças na vida do casal, que faz planos para o futuro do filho e se prepara para a sua chegada. Os pais e as mães sonham com ótimas oportunidades

1 Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - UNESP Bauru.

2 Pós-doutorado na Université Paris Diderot. Professora do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru).

e com altos níveis de desempenho: esperam que ele seja saudável, imaginam a cor dos olhos, escolhem o nome e o enxoval, montam o quarto, compram roupinhas e brinquedos.

O impacto ocasionado pelo nascimento de um bebê com uma deficiência evidente, com uma anomalia que se mostra conforme o seu desenvolvimento ou que seja causada por algum acidente, fazendo com que ele se torne dependente da ajuda de outras pessoas, pode representar para pais e mães a perda da criança idealizada. A frustração das suas ambições e expectativas em relação à criança, sejam elas conscientes ou inconscientes, pode ocasionar importantes prejuízos e conflitos na relação que o casal estabelecerá com ela (Martins; Silva, 2020; Simão, 2019).

Para investigar a reação familiar diante do nascimento de uma criança com deficiência visual, algumas considerações devem ser feitas, como o que se entende por deficiência visual e qual é sua incidência na população. A pessoa com deficiência visual é definida de acordo com a portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, no seu artigo 1º como aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. No parágrafo 2º, são caracterizados os dois tipos:

Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (Brasil, 2008).

Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), aproximadamente 17,3 milhões de pessoas, acima de dois anos de idade, apresentam deficiência em pelo menos uma das funções (intelectuais, sensoriais ou físicas). Desse montante, cerca de sete milhões de pessoas declararam “ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum enxergar”, caracterizando 3,4% da população brasileira com deficiência visual (IBGE, 2021, p. 36). Como se pode observar, trata-se de uma resposta que pode ser questionada quanto às causas da dificuldade. Não necessariamente se trata de deficiência visual, tal como definida na portaria acima. Todavia, esse é o único dado nacional que se tem até o momento.

Apesar do impacto que um diagnóstico de deficiência visual ainda causa nas famílias, colocando a questão acerca do papel de pais/mães para o desenvolvimento dos seus filhos, não podemos deixar de considerar que os tempos mudaram. Na contemporaneidade, vê-se um aumento do interesse de famílias, profissionais e pesquisadores na direção da luta pela promoção dos direitos dessas pessoas, garantindo acesso aos setores educacionais, profissionais e sociais (Bortolozzi, 2021).

Sabemos que fatores sociais, culturais e tecnológicos que permitem a inclusão da criança com deficiência visual não são suficientes para eliminar o impacto do diagnóstico recebido por pais/mães, mas o seu conhecimento e a sua utilização (ou desconhecimento e não utilização) devem ser levados em conta na análise do discurso parental acerca de sua experiência em criar e educar a criança.

O estudo da relação entre pais/mães e filhos com deficiência, pela teoria psicanalítica, destaca dois conceitos fundamentais, o de narcisismo e o de luto, que podem ser utilizados como ferramentas na compreensão da criação e do desenvolvimento da criança.

Iniciamos a nossa investigação pela seguinte frase, escrita por Jerusalinsky (2021, p. 107), ao estudar questões referentes à psicanálise e ao desenvolvimento infantil, indicando o objetivo de se compreender a importância dos sentimentos e das fantasias entre pais/mães e filhos:

Ao nascer uma criança deficiente, o contraste entre o filho esperado e o que acaba de nascer afeta centralmente a função materna, já que a mãe se debate com o luto da perda do filho imaginado, sentindo o recém-chegado como um impostor ou, no melhor dos casos, como um verdadeiro desconhecido. Não sabe mais o que deve fazer com essa criatura que se tem, é verdade, dificuldades constitucionais, tem ressonâncias ainda mais estranhas no fantasma materno.

Há mais de cem anos, o pai da psicanálise, Sigmund Freud, retratou o lugar que o bebê ocupa frente ao narcisismo dos pais. Na fase inicial do desenvolvimento infantil, não existe um Eu constituído, mas há apenas um corpo e pulsões desorganizadas, ou seja, os impulsos que levam à busca de satisfação com objetivo de descarga da tensão acumulada. Cada impulso, também nomeado por Freud (2016) como pulsão sexual (por exemplo, a pulsão oral), não visa um objeto total (um outro ser humano), mas apenas a realização pontual da sua satisfação (no caso, sugar, chuchar e chupar). Essa seria a fase do autoerotismo, em que o objeto de satisfação das pulsões é o próprio corpo do bebê. A partir dos cuidados iniciais, a família abre espaço para que esse bebê seja nomeado e investido libidinalmente, meio pelo qual vai sendo integrado na história e configuração familiar, humanizando-o e possibilitando que suas pulsões tenham um destino, o Eu da criança, caracterizando o narcisismo como uma direção da força libidinal, na qual a libido autoerótica se transforma em libido narcísica, investida no Eu (Freud, 2010). Trata-se de um momento que coincide com o da formação do Eu.

Freud denomina este momento de narcisismo primário, caracterizado por um Eu, que é vivenciado como onipotente e, portanto, sem falhas ou faltas. Posteriormente, a criança começa a direcionar a sua libido ao mundo externo, conforme a sua inserção no ambiente, promovendo uma diminuição da libido investida no Eu (Freud, 2010). Dessa maneira, faz parte do desenvolvimento normal abandonar o narcisismo primário para que a diferenciação entre Eu e mundo externo se efetue, os relacionamentos interpessoais sejam criados e o investimento objetal (fora do Eu) surja.

O narcisismo primário que se supõe na criança decorre de uma projeção do próprio narcisismo primário dos seus pais, representando a revivescência e reprodução desse, que fora abandonado, fazendo com que os pais construam um lugar ideal, que esperam que a criança venha a preencher (Góes, 2004). Assim, pais/mães atribuem ao filho características e ambições relacionadas à perfeição, ocultando-lhe as faltas que estes apresentam ou venham a apresentar. Na concepção dos pais, as oportunidades devem ser melhores e mais acessíveis para a criança, e preocupações relacionadas à doença, à morte, às frustrações, às deficiências e às limitações não devem fazer parte da sua vida.

Dessa forma, quando o bebê apresenta algum tipo de deficiência, pode haver um rompimento de expectativas de pais/mães, uma vez que o filho real não é compatível com aquele desejado pelos ideais narcísicos parentais. Amiralian (2007) se refere às feridas narcísicas e à depressão causada pela perda do filho perfeito. Como já citado por Jerusalinsky (2021), a criança pode ser sentida como “impostora ou como uma verdadeira desconhecida”. Há dificuldades de reconhecimento das potencialidades dela e de elaboração de planos que incluam as suas limitações.

Todavia, a constituição de um sujeito não depende apenas de um processo maturativo, de modo que as crianças com deficiência não serão menos sujeitos de desejo do que aquelas que usufruem de todas as habilidades corporais. As demandas específicas impostas pela deficiência podem apresentar obstáculos à estruturação psíquica e, em decorrência dos seus efeitos traumáticos, colocá-la em questão. Entretanto, não é do corpo, mas da simbolização operada nele que depende tal estruturação. É aí que vemos a importância de pais/mães na participação dessa simbolização pela criança.

O segundo conceito que a psicanálise nos proporciona para a compreensão da reação familiar diante do nascimento de um(a) filho(a) com deficiência é o de luto. Para algumas famílias, esse nascimento pode representar um processo de perda, uma vez que a criança real não é compatível com aquela idealizada. Isso pode caracterizar um acontecimento traumático e imprevisível para pais/mães.

Freud (2010) descreve o luto como um estágio caracterizado pelo desinteresse pelas coisas externas, por um abatimento intenso e doloroso, ocasionando um sério afastamento da conduta normal da vida. Ele não é classificado como um estado patológico e, após certo tempo, será superado.

A perda do filho idealizado, para sempre perdido, pode ocasionar uma situação crítica ou uma crise e, conseqüentemente, gerar luto. Cada momento relevante do desenvolvimento da criança e os desafios que enfrenta nas diferentes fases de crescimento, resultará sempre, em maior ou menor grau, em um certo sofrimento psicológico e no processo de elaboração do luto (Nunes, 2015).

Ao mesmo tempo em que pais/mães seguem envolvidos com o sofrimento doloroso ocasionado pelo luto, com possível desinteresse pelo mundo externo, o filho real se encontra diante deles. A criança necessita de cuidados, de afeto e de vínculos. É a partir desse encontro que formará sua primeira imagem de si, pelo espelho simbólico que são os seus pais. Soma-se aos cuidados iniciais, a busca contínua por tratamentos e pela cura, que envolve não só a utilização de recursos importantes ao desenvolvimento da criança, mas também a tentativa de que a deficiência não a torne tão diferente das outras pessoas (Nunes, 2015). Enquanto os pais não conseguem reconhecer esse bebê e investir narcisicamente nele, pode haver dificuldades constitucionais ao psiquismo e desenvolvimento dessa criança.

Além disso, no processo de elaboração do luto, sofre-se não somente com a perda do filho imaginado, “mas também a perda do pertencimento a uma comunidade majoritária, à comunidade dos sem-deficiência” (Nunes, 2015, p. 23). Pais/mães passam a assumir uma nova identidade e fazer parte dos grupos minoritários. O luto passa a coexistir com a luta. É necessário lutar pela criança, pela inclusão escolar, pelos direitos, por uma sociedade mais igualitária, empática e menos preconceituosa, sendo importante ocupar espaços públicos.

Na nossa pesquisa, realizamos entrevistas que mostram que a partir do momento em que pais/mães se percebem falhos, eles conseguem se identificar com o filho que tem uma falha/deficiência. Quando conseguem redimensionar as suas fantasias em relação à criança, que demandará cuidados específicos em decorrência da deficiência visual, surgem novas possibilidades de vinculação, essenciais para o desenvolvimento infantil.

A seguir, descreveremos como a nossa pesquisa foi realizada.

METODOLOGIA

Foi feita uma pesquisa descritiva e exploratória, com o objetivo de compreender o processo de luto e o narcisismo em famílias diante do nascimento de crianças com deficiência visual. A abordagem escolhida foi a qualitativa, por considerar que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o subjetivo e por destacar a relevância da interpretação dos fenômenos e atribuição de significados (Prodanov; Freitas, 2013).

Após submissão e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa - CAAE: 54476321.1.0000.5398, foi feito um convite a quatro famílias de crianças com deficiência visual para participação no estudo. A amostra foi formada por famílias de crianças que frequentam ou já frequentaram instituições de reabilitação específicas, selecionadas pela técnica Snowball - “Bola de Neve” (Bortolozzi, 2020). Os participantes foram selecionados a partir de

indicações de familiares de pessoas com deficiência visual ou de profissionais que trabalhavam em tais instituições. Além disso, eles também sugeriram outras famílias.

Após a anuência para a participação no estudo, houve leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, criadas com base na literatura referente à área pesquisada, em formato on-line, via plataforma de videoconferência, com duração média de uma hora. O pai e a mãe foram entrevistados juntos, em um local sem interferência de outras pessoas.

As entrevistas foram gravadas em formato de vídeo e transcritas na íntegra, considerando-se as pausas, os esquecimentos, a entonação da voz, as repetições, as contradições e outros aspectos relevantes, que permitem, de acordo com a psicanálise, a hipótese da existência de conteúdos inconscientes e reprimidos, chamados conteúdos latentes.

A transcrição foi submetida a sucessivas leituras, com o intuito de obter aproximação e compreensão dos dados, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011), que se caracteriza por procedimentos que visam descrever e organizar o conteúdo das respostas, assim como interpretá-las. Os dados foram analisados qualitativamente e agrupados em categorias para delineamento da síntese e discussão.

Apresentamos aqui resultados referentes a duas categorias, uma delas estabelecida previamente, em função da literatura referente ao tema pesquisado e da experiência de trabalho da pesquisadora, que é a categoria “luto”; a outra, definida a posteriori, a partir de material que emergiu nas entrevistas, e denominada “reinvenção narcísica”.

Os entrevistados, denominados “família”, foram identificados como F1, F2, F3 e F4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria luto, que compreende os sentimentos das famílias relacionados à perda, à tristeza, ao desamparo e ao sofrimento ocasionados pela incompatibilidade entre o filho real e o filho ideal, apareceu quase sempre de forma sutil no conteúdo latente das falas dos entrevistados.

A situação de luto de F1 emergiu na sua fala quando relatou os momentos mais marcantes dos primeiros anos de vida do filho mais velho (F1 tem dois filhos com cegueira em ambos os olhos). Os pais sentiam medo, pois não sabiam o que falar do filho para algum desconhecido que o olhasse incansavelmente na rua. A dificuldade em falar do filho parece revelar a inexistência, naquele momento, de um lugar para ele no psiquismo familiar, ao menos, um lugar onde pudesse ser reconhecido socialmente. O filho “normal” tinha sido perdido. O filho com deficiência ainda não existia completamente.

F1 também expressou dificuldades associadas à perda do bebê “normal”, manifestadas por meio das dúvidas que apresentava quanto à criação de um bebê com deficiência e indicou o medo do desconhecido após o diagnóstico do primeiro filho. Além disso, ela relatou que pretende não ter mais filhos. Podemos supor que a experiência de ter dois filhos com deficiência visual pode ser atrelada à frustração e/ou à decepção em relação ao que foi idealizado.

No entanto, F1 indica a presença de um sentimento de pertinência diante da rede de apoio e do encontro com outros pais de crianças com deficiência. Vemos que a perda da oportunidade de pertencer ao grupo hegemônico (Nunes, 2015) faz com que F1 assuma uma nova identidade e comece a fazer parte dos grupos minoritários. Tal encontro faz com que se sinta mais amparada, ou seja, se não fossem esses outros pais, o sofrimento poderia ser maior e mais solitário, indicando a existência da perda, da dor, do luto.

F2 declarou que inicialmente sentiu um “choque”. Assim como F1, F2 também teve medo do desconhecido. No primeiro momento, a família foi em busca da cura, mas depois de pesquisar bastante e dialogar com médicos, compreendeu que não era tão simples, pois não bastava substituir os olhos, uma vez que o cérebro era responsável pela construção de imagens.

A busca incessante pela cura pode indicar o quanto o luto se faz presente: há uma diferença tênue entre procurar todos os recursos possíveis necessários ao desenvolvimento da criança e a preocupação de fazer com que o filho diferente pareça o menos diferente possível (Nunes, 2015).

F2 relatou um momento bem difícil quando a filha perdeu o resquício visual que possuía, ou seja, uma quantidade bem baixa de visão que lhe permitia identificar ambientes claros/escuros, por exemplo, pela sensibilidade à luz, caracterizando a percepção luminosa. Nesse momento, foi como se a menina vivenciasse a perda visual pela primeira vez, visto que usava a percepção luminosa para orientar-se em algumas atividades:

Ela teve um período há uns anos atrás quando ela começou a perder a sensibilidade da luz, aquele pouquinho que tinha... quando ela acendia a luz, ela via luminosidade, então quando ela começou a perder definitivo, começou ser mais pesado, entendeu. [...] A gente se sente meio sem esperança, né, de falar ‘Putz, aquilo lá ‘tava’ ajudando e agora vai começar tudo de novo, né’, em outro formato (F2).

Para F2, isso representou uma segunda perda, pois já estava adaptada à maneira como a filha usava aquela pequena quantidade de visão no cotidiano.

A terceira família entrevistada descobriu a deficiência visual do filho no momento da adoção. Inicialmente, declinou por susto e medo em decorrência da deficiência visual; depois decidiu adotar a criança. F3 relatou que ficou assustada e sentiu medo. Foi perdendo os amigos ao dedicar a atenção quase exclusivamente ao filho, por medo de que ele machucasse o olho com baixa visão e ficasse cego (a criança tem cegueira em um olho e baixa visão em outro).

Esse período foi difícil, porque eu tinha medo dele ficar né, ele já enxergava pouco, aí eu tinha medo dele perder totalmente a visão [...] ficava com a atenção 24 horas nele, aí as pessoas ‘começava’ falar com ‘nóis’ assim, ‘nóis’ deixava falar sozinha... ‘nóis’ perdeu muita amizade, muitos ‘amigo’ foi até... acho que ‘nóis tava’ desfazendo né, mas só que nossa preocupação era o pequeno (F3).

O isolamento decorrente da “preocupação com o pequeno” sugere a importância que este adquiriu na vida de F3. A família não queria que nenhuma outra perda viesse a ocorrer. Já tinha havido a perda da possibilidade de ter um filho biológico, após muitas tentativas e a frustração por não adotar uma criança sem deficiência e do sexo que se desejava. Tentar garantir que nada mais fosse perdido pode ser interpretado como uma consequência do luto que se estava vivendo.

Por último, temos F4, que apresentou ao longo da entrevista episódios de pausa e de esquecimento, sobretudo em relação ao tempo. Pelas suas falas, depreende-se que o casal teve sentimentos diferentes diante do diagnóstico de cegueira. De acordo com o pai, a mãe tinha dificuldades em aceitar a deficiência do filho, enquanto ele não. Além da deficiência, constatada ao nascimento, a criança teve problemas de saúde, ficou hospitalizada e sofreu procedimentos invasivos. A mãe apresentou problemas de saúde anteriormente ao nascimento e veio a falecer um pouco antes da criança completar um ano.

Para F4, o sofrimento do filho era tão intenso, que não era capaz de sentir mais nada. O pai se encontrava anestesiado pelo estado de saúde da esposa, que piorava com o passar do tempo e pela cegueira do filho. Desse modo, ele parece se contradizer ao afirmar que aceitava a

deficiência da criança e, ao mesmo tempo, não conseguia perceber os seus próprios sentimentos, dado o montante de sofrimento.

Nota-se uma semelhança nas representações de pais de crianças com deficiência intelectual descritas por Góes (2004, p. 81):

[...] uma das formas mais extremas de mediação do Ego para lidar com a situação é fazer com que o filho deficiente só consiga emergir no Ego, como algo estranho, algo inominável, que não se vincula a um afeto ou que não circula nas representações conscientes, mas que, numa ordem inconsciente do pai e/ou da mãe, faz parte de um complexo de conteúdos primitivos que são recalçados.

Pode-se compreender, pelas falas da F4, que a mãe ficou presa ao luto, de modo que a relação entre ela e o filho pode ter se tornado frágil e incompreendida para ambos: ela pode não ter apreendido as necessidades do seu bebê - visto que a deficiência impõe um modo diferente de expressão - e este pode não ter conseguido satisfazer as expectativas da sua mãe. Além disso, a fala de F4 sugere que a morte da mãe é associada ao nascimento do menino, demonstrando a marca que a criança carrega, de uma mãe que se deprimiu e morreu.

Outro fator que nos permite perceber a dimensão do luto em F4 é o modo como o filho é cuidado e tratado em casa. Ele é visto praticamente como uma criança que não cresce e nem evolui, o que apontaria para a perda do filho “normal”. Podemos supor que isso talvez se deve à dificuldade de elaboração de F4 da circunstância do nascimento da criança (adoecimento e morte da mãe), associada à deficiência visual e ao Transtorno do Espectro Autista (posteriormente identificado na criança).

As dificuldades foram tantas para F4 que, para o pai, a cegueira é o que menos importa. Parece ter havido pouco espaço para a elaboração do luto, pois a proximidade e intensidade dos acontecimentos não permitiram que houvesse elaboração das perdas citadas.

A partir de material que emergiu nas entrevistas, chegamos à categoria de “reinvenção narcísica”. Jerusalinsky (2021) retrata o desejo inconsciente de pais/mães da morte da criança com alterações no seu desenvolvimento. Porém, não é isso o que encontramos nas falas das famílias entrevistadas. A nossa hipótese é de que esse desejo não foi identificado, porque apenas uma entrevista não teria sido suficiente, ou de que isso somente seria encontrado na análise pessoal dos entrevistados, ou, de fato, que esses/essas pais/mães têm condições - libidinais - de reinvestimento narcísico nessas crianças com deficiência visual. Talvez outros tipos de deficiências levariam a outra reação.

O autor retrata que há uma busca pelo “boneco estragado do narcisismo” (Jerusalinsky, 2021, p. 99), ou seja, as famílias vão à luta em busca de tratamento e recursos. Nos nossos entrevistados, notamos que há uma reinvenção desse boneco, visto que existe uma fonte de libido narcísica nas famílias que as leva “para a frente”. Assim, temos uma reinvenção narcísica das famílias.

Em F1, a busca por informações sobre a vida de pessoas com deficiência visual para esclarecimento de dúvidas do próprio casal e para a transmissão do aprendizado aos filhos, contribuiu para que a família conseguisse criar planos para os filhos. F1 conseguiu projetar um ideal para o filho mais velho, citando o exemplo de uma pessoa com deficiência visual bem-sucedida e concluindo que o filho poderia ser um advogado, um atleta, alguém sem limitação para a faculdade, para o esporte e para o sucesso. De certo modo, vemos o desejo de que os filhos possam realizar, entre outras coisas, aquilo que a mãe ainda não conseguiu - a graduação em uma universidade.

Aí eu fui atrás de querer conhecer, eu procurei na internet, achei lá: surfista cego, fui atrás dele, conhecer ele, como o pai dele criou ele [...], como que estudou, como que

fez, como lidou com a situação, tudo isso. Aí é: músico de banda, Tribo de Jah, também conhecemos ele, tem um cego também. Encontramos também com o Mizael, né, que hoje é presidente do Comitê Paralímpico. Formado em direito, campeão mundial de futebol de cinco, então assim, não limitou ele em nada, né (F1).

F2 também fez relatos sobre as contribuições e os benefícios das tecnologias na autonomia e independência da filha, tanto para os estudos quanto para a interação social. Aqui vemos que a tecnologia assistiva permite a acessibilidade e inclusão digital, social e escolar das pessoas com deficiência visual, ampliando os seus interesses e potencialidades.

Ela se tornou mais independente, ela tem a rede social dela, faz postagem, ela que liga, ela edita vídeo, ela respondeu as matérias dela da escola, ela conversa com quem ela quer... ela não tem mais uma certa dependência na questão digital, de comunicação (F2).

F3 relatou sobre a utilização dos recursos ópticos e dos sentidos remanescentes (audição, paladar, tato e olfato) na ampliação da autoestima da criança e da família, passando a vislumbrar as potencialidades da criança.

Ele já usava uma lupa [...] aí 'tá' ajudando ele também. Então o que a gente vê, assim, que pode ser de melhoria 'pra' ele, a gente tenta correr atrás. O olfato dele é perfeito, a audição dele é 'exemplar' [...] ele pega, capta a música, o barulho, o toque, é... coisa assim que 'nóis' passa despercebido, ele consegue escutar (F3).

Nota-se que o acesso aos recursos tecnológicos e às tecnologias assistivas, o contato com pessoas com deficiência e/ou com seus familiares e o destaque dos atletas paralímpicos podem contribuir para que as famílias consigam fazer um reinvestimento libidinal narcísico nos(as) filhos(as), de modo que auxiliem no desenvolvimento biopsicossocial da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao processo de luto, apresentado de forma sutil nas falas dos entrevistados, observamos que F1, F2 e F3 parecem ter alcançado uma certa elaboração, embora o sentimento de perda possa ainda aparecer em momentos significativos do desenvolvimento. Além disso, notamos a contribuição da tecnologia, que proporciona recursos de acessibilidade tanto para as pessoas cegas ou com baixa visão quanto para suas famílias, minimizando algumas dificuldades decorrentes das limitações visuais, de modo a contribuir, juntamente com os fatores sociais e culturais, para a experiência de criar e educar uma criança.

Vemos que, embora a ferida narcísica tenha aparecido pouco, ela coexistiu com a luta. A luta não necessariamente significa que não houve luto, mas é uma forma importante e saudável de elaboração do luto. Desse modo, as famílias puderam se habituar com as limitações e potencialidades dos filhos e vislumbrar novos ideais para eles. A luta contribuiu, assim, para a reinvenção narcísica dos pais.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. A construção do eu de crianças cegas congênitas. *Natureza humana*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-153, jun. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria no. 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2008.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
AMORIM, Dalmo de Souza. **Modelos interdisciplinares e multiprofissionais: a questão da interdisciplinaridade na saúde**. Ribeirão Preto: Holos, 2007.

BORTOLOZZI, A. C. Reflexões sobre o conceito da deficiência. In: BORTOLOZZI, A. C. **Sexualidade e deficiência: Uma releitura**. 2. ed. Bauru: Gradus Editora, 2021. p. 25-60

FREUD, S. Introdução ao narcisismo. In: FREUD, S. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-50

FREUD, S. Luto e Melancolia. In: FREUD, S. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 170-194

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1901-1905)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GÓES, F.A.B. **Os pais e seu filho portador de necessidades especiais/deficiência mental: um encontro inesperado**. Orientadora: Edilene Queiroz. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional de saúde 2019: Ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: Um enfoque transdisciplinar**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. 7. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2021.

MARTINS, K. C. S.; SILVA, M. G. V. Entre o bebê imaginário e o real: a elaboração do luto materno frente ao filho com necessidades especiais. **Lumen**, Recife, v. 29, n. 1, p. 97-108, jan./jun. 2020.

NUNES, A. **Cartas de Beirute: reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo, identidade e os desafios da inclusão**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE CUIDADORES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Kelly Vale Pinheiro¹

Simone Souza da Costa Silva²

Fernando Augusto Ramos Pontes³

Camila Carvalho Ramos⁴

Marcelo Medeiros⁵

RESUMO

A qualidade de cuidados prestados às pessoas em situação de vulnerabilidade, em especial com deficiência e em serviços de acolhimento, associada à crescente redução mundial de engajamento profissional no cuidado em saúde, reflete na percepção que cuidadores têm sobre sua satisfação no trabalho. Esta pesquisa propôs descrever a percepção de satisfação no trabalho de cuidadores de pessoas com deficiência em instituição de acolhimento brasileira baseada no enfoque da teoria de Herzberg e nos fundamentos da psicologia positiva. Partindo-se de um inventário social e demográfico e 11 entrevistas coletivas, foram coletadas informações sobre fatores promotores de satisfação de um grupo de cuidadores de pessoas com deficiência em acolhimento institucional. Com a análise de conteúdo e o método de Reinert associados, emergiram dos dados analisados duas categorias: satisfação consigo e satisfação com o outro. A satisfação envolvendo aspectos individuais (aprendizado pessoal, doação, prazer pessoal e reconhecimento) e sociais (prazer relacional, aprendizado do outro, prazer do outro, adoção e expectativa de vida) tem como base as interações com o acolhido. Não ter um desenho longitudinal foi um fator limitador deste estudo, sendo também uma proposta para futuras pesquisas, considerando que as relações, constituintes propulsoras do desenvolvimento humano, processam-se ao longo do tempo.

Palavras-chave: Satisfação no trabalho. Cuidadores. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The quality of care provided to people in vulnerable situations, especially those with disabilities and in shelters, along with the global decline in professional engagement in healthcare, impacts the perception caregivers have of their job satisfaction. This research aims to describe the job satisfaction perceptions of caregivers of people with disabilities in Brazilian care, using Herzberg's theory and the principles of positive psychology as frameworks. By using a socio-demographic inventory and 11 collective interviews, information was gathered on factors that promote satisfaction from caregivers of people with disabilities in institutional care. Through content analysis and the Reinert method, two categories emerged: self-satisfaction and satisfaction with the others. Satisfaction involving individual aspects (personal learning, donation, personal pleasure, and recognition) and social aspects (relational pleasure, learning from others, other's pleasure, adoption, and life expectancy) is based on interactions with those

1 Terapeuta Ocupacional, Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento UFPA, Doutoranda em Terapia Ocupacional UFSCar.

2 Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Docente da Universidade Federal do Pará.

3 Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Docente da Universidade Federal do Pará.

4 Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, Docente da Universidade Federal do Pará.

5 Doutorado em Enfermagem pela Universidade de São Paulo, Docente da Universidade Federal de Goiás.

in care. The lack of a longitudinal design is a limitation of this study, thus indicating directions for future research, considering that relationships, which are the driving forces behind human development, evolve over time.

Keywords: Job satisfaction. Caregivers. People with disabilities.

INTRODUÇÃO

A satisfação na realização de ações humanas ganha cada vez mais força como objeto de investigação tanto no âmbito pessoal, quanto no coletivo (Pang; Ruch, 2019; Diniz, et al., 2018; Morin; Palmarini, 1983; Castro, 2019) e em diversas áreas, como saúde, educação e trabalho (Diniz et al., 2018; Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017; Crespo; Rivas, 2015).

Compreender a satisfação no trabalho abrange analisar os fatores promotores e os seus efeitos (Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017). A análise dos fatores promotores envolve desde variáveis sociodemográficas (Hoppock, 1935) e hierarquia de necessidades (Maslow, 1981), até condições de trabalho (Çitçi; Begen, 2019) e intervenções de liderança transformacional (Alzahrani; Hasan, 2019; Boamah et al., 2018). A análise dos efeitos da satisfação evidencia as suas implicações em termos sociais, institucionais e individuais (Prevo et al., 2017; Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959). Destaca-se, nesse sentido, a rotatividade (Chiat; Panatik, 2019; Donaldson; Donaldson, 2019), a qualidade do serviço prestado (Prevo et al., 2017; Sitta; Silva, 2019) e a saúde do trabalhador (Zhao et al., 2019; Blake; Batz-Barbarich, Sterling; Tay, 2019).

Duas abordagens têm se mostrado eficazes em pesquisas de satisfação no trabalho em momentos distintos. Tradicionalmente, há a teoria dos dois fatores, também conhecida como teoria de motivação e higiene ou, simplesmente, teoria de Herzberg (1959), contribuindo com os conceitos de motivação e higiene. Mais recentemente, a psicologia positiva tem auxiliado em pesquisas sobre a dinâmica das organizações, lançando uma nova abordagem à percepção dos profissionais sobre a satisfação no ambiente de trabalho (Donaldson; Donaldson, 2019).

A teoria de dois fatores e a psicologia positiva

A teoria de dois fatores defende um paradigma bidimensional influenciando a satisfação e a insatisfação no trabalho. Herzberg et al. (1959) descreveram 14 categorias, organizadas em dois grupos de fatores e relacionadas aos impactos da satisfação no trabalho. Os fatores de motivação, na dimensão intrínseca, operam no aumento e melhora da satisfação no trabalho e compreendem as categorias que incluem o avanço, o trabalho em si, as possibilidades de crescimento, a responsabilidade, o reconhecimento e a realização (Chiat; Panatik, 2019; Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959). Já os fatores de higiene, na dimensão extrínseca, operam na redução da insatisfação no trabalho e contemplam o relacionamento interpessoal, os fatores de vida pessoal, o salário, as políticas e administração, supervisão, status, segurança e condições

de trabalho (Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017; Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959). A teoria de dois fatores ainda é uma das mais utilizadas em estudos sobre prestação de serviços e cuidados com o outro (Chiat; Panatik, 2019; Holmberg; Caro; Sobis, 2018; Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017).

No entanto, para alguns teóricos (Donaldson; Donaldson, 2019; Mudrak et al., 2017; Gander; Proyer; Ruch, 2016), como aqueles que adotam a psicologia positiva, a teoria dos dois fatores apresenta lacunas ao desconsiderar outros fatores. A psicologia positiva estuda o funcionamento ideal do ser humano, procurando entender tanto fatores que o impedem quanto os que o facilitam (Allen; Mccarthy, 2015). No contexto do trabalho, propõe-se o aprofundamento de conceitos como otimismo, esperança, afeto positivo, inteligência emocional, enfrentamento eficaz, autoeficácia, bem-estar, estabelecimento de metas, relacionamentos prósperos e mudanças positivas (Sirgy, 2019; Donaldson; Donaldson, 2019; Gander; Proyer; Ruch, 2016; Allen; Mccarthy, 2015; Bowling; Eschleman; Wang, 2010). Além disso, são investigados efeitos de comportamentos e de intervenções eficazes relacionadas à satisfação (Castro, 2019; Warren et al., 2019; Mudrak, et al., 2017; Di Fabio, 2017).

A psicologia positiva defende que os processos e os mecanismos que produzem resultados positivos e saudáveis, como satisfação no trabalho, aumentam os níveis de bem-estar psicológico e de segurança física (Warren et al., 2019; Di Fabio, 2017; Csikszentmihalyi, 2004). Esses níveis elevados fortalecem o senso de autoeficácia, proatividade, equilíbrio e oferecem maiores oportunidades de crescimento individual e social (Allen; Mccarthy, 2015; Sirgy, 2019).

A relação entre psicologia positiva, associada aos princípios propostos pela teoria de motivação e higiene, pode promover ricas análises, considerando os seus pontos em comum.

Dentre esses pontos, destacam-se as intervenções no contexto organizacional, viabilizando satisfação, a dupla natureza de fatores promotores defendida por ambas, o aprofundamento de análises acerca dos fatores de higiene e motivacionais a partir da psicologia positiva e pesquisas longitudinais sobre satisfação (Di Fabio, 2017; Allen; Mccarthy, 2015).

À despeito da base teórica adotada, a análise da satisfação no trabalho implica também o entendimento da dinâmica de diferentes tipos de trabalho, gerando diferentes resultados de satisfação (Zhao et al., 2019; Lavarda; Lavarda, 2016). Esse entendimento é igualmente verdadeiro quando o objeto de análise é a satisfação no trabalho em contextos profissionais que envolvem, principalmente, acompanhamento e saúde (Vainiere et al., 2019; Sirgy, 2019).

1.1 Satisfação no trabalho de serviços prestados - Cuidando do outro

Estudos demonstram (Sitta; Silva, 2019; Blake et al., 2019; Mikkelsen; Olsen, 2017) que o sentimento de satisfação e realização gera implicações na qualidade do serviço prestado. Nesse sentido, afetividade e emoção são comportamentos que podem gerar respostas mais acolhedoras ou não no atendimento. O trabalho emocional, relacionado a habilidade de produção e gerenciamento de sentimentos, eleva a condição da satisfação de simples resultado para de-

terminante de comportamentos (Steinberg; Figart, 1999). O nível de autonomia do trabalhador, de envolvimento no trabalho e das habilidades de automonitoramento funciona como condicionador dos efeitos do trabalho emocional no acompanhamento e cuidado com o outro (Blake et al., 2019).

A assistência em saúde tem sido objeto de interesse cada vez menos frequente de jovens que estão em processo de inserção e formação profissionalizante, o que tem contribuído com o aumento de pesquisas nessa área (Alzahrani; Hasan, 2019; Bloxsome et al., 2019; Vainiere et al., 2019; Holmberg; Caro; Sobis, 2018). A análise da satisfação no trabalho nesta atividade pode gerar resultados que remetem aos comportamentos e relações promotoras, resultantes ou comprometedoras dessa satisfação, permitindo uma intervenção mais eficaz de manutenção de oferta desses serviços (Vainiere et al., 2019; Bloxsome et al., 2019).

Na prestação de cuidados, as relações construídas, seja com o recebedor de cuidados (Holmberg; Caro; Sobis, 2018; Sitta; Silva, 2019), seja com os seus pares (Alzahrani; Hasan, 2019), surgem como fator fortemente relacionado aos índices de satisfação. Do mesmo modo, a classificação do trabalho (Holmberg; Caro; Sobis, 2018) , as percepções individuais

(Prevo et al., 2017; Holmberg; Caro; Sobis, 2018), as intervenções (Alzahrani; Hasan, 2019; Boamah et al., 2018) e a percepção da qualidade de vida (Duarte, 2019) geram impacto direto na satisfação de atividades de serviços prestados.

Apesar da vasta pesquisa sobre satisfação no trabalho, observa-se uma lacuna quando se trata da satisfação profissional na prestação de serviços a pessoas com deficiência, embora dados demográficos demonstrem que mais de 20% da população brasileira tenha alguma deficiência (Andrés, 2014).

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2013), crianças com deficiência estão mais expostas aos riscos de sofrer violência do que os seus pares sem deficiência. O estresse do cuidador e as limitações de comunicação, normalmente presentes na deficiência, constituem fatores causadores dessa violência. Esse dado é importante, uma vez que é com essa demanda que o profissional que cuida de crianças com deficiência em contexto de acolhimento precisará dar conta no seu dia a dia profissional. Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe a descrever e analisar as percepções de satisfação no trabalho, segundo profissionais que atuam como cuidadores de pessoas com deficiência em uma instituição de acolhimento, baseada no enfoque da teoria de Herzberg (1959) e nos fundamentos da psicologia positiva.

METODOLOGIA

Referencial metodológico

Esta é uma pesquisa exploratória com delineamento qualitativo, que utilizou como referencial teórico a teoria de dois fatores e os fundamentos da psicologia positiva.

Participantes

Participaram deste estudo 24 profissionais, aqui denominados cuidadores, sendo 16 técnicos de enfermagem e oito educadores. Para a seleção dos participantes, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: disponibilidade para participar das entrevistas coletivas, cumprir turno de trabalho diurno e prestar assistência diária direta aos acolhidos. Como critério de exclusão, foi adotado não fazer parte do quadro funcional da instituição.

Instrumentos

Um Inventário Sociodemográfico, ISD eletrônico, foi adaptado pelas autoras em software HashData, para coletar dados censitários e caracterizar os aspectos sociodemográficos dos cuidadores. O ISD era constituído de 35 itens, organizados em quatro categorias: informações da entrevista, composição familiar, identificação do cuidador e características socioeconômicas. Para facilitar a revelação das percepções adotadas no cotidiano pelos cuidadores, foi utilizada a técnica de entrevistas coletivas, com a pergunta disparadora “O que você busca alcançar com seu trabalho com os acolhidos?”. Foram realizadas 11 sessões, com duração média de 30 minutos. Foi aplicado, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ambiente de Coleta

A coleta de dados foi realizada em uma instituição de acolhimento, localizada na região norte do Brasil. O espaço acolhe, em regime provisório, advindos de todo o estado, crianças e adolescentes com deficiências. Aproximadamente 70% dos acolhidos é portador de deficiências múltiplas (visual, auditiva, mental e motora associadas), acompanhadas de complicações clínicas (insuficiência respiratória, infecções de repetição, deformidades ósseas e agitação psicomotora com auto/hetero agressividade).

A instituição, que realiza um serviço de alta complexidade, conta com uma estrutura clínico-administrativa que integra ações multidisciplinares. As suas atividades são desenvolvidas em um espaço amplo, ventilado, colorido e arquitetonicamente adaptado para pessoas com deficiência. São quatro quartos, um refeitório amplo com três mesas grandes, duas individuais e área com pias para higiene coletiva. Há um jardim sensorial, uma piscina, uma cozinha, uma lavanderia, uma farmácia, um posto de enfermagem, uma sala de enfermagem e salas de atendimento para cada especialidade.

Procedimento de Coleta

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê do Núcleo de Medicina Tropical (NMT), da Universidade Federal do Pará (UFPA), CAAE 97382718.00000.5172. O estudo contou com

a participação dos cuidadores, condicionado à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cada participante recebeu o Termo em duas vias, sendo entregue uma das cópias.

Após o convite e assinatura do TCLE, foi aplicado o instrumento ISD com os cuidadores, que o responderam individualmente utilizando o celular da pesquisadora. Na sequência, entrevistas coletivas eram organizadas com o mínimo de dois e o máximo de cinco cuidadores, sendo conduzidas pela pesquisadora e um psicólogo. Os encontros ocorreram em dias diferentes, durante o horário de permanência dos cuidadores na instituição, o que facilitou a homogeneidade no quesito formação.

A coleta de informações com os cuidadores aconteceu pelas entrevistas, realizadas em uma sala da instituição, com condições adequadas de iluminação e infraestrutura, durante um horário organizado, de forma a garantir não interrupções. As entrevistas iniciaram com a apresentação dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados. Em seguida, ocorreu a coleta dos depoimentos dos cuidadores a partir da pergunta disparadora, apresentada oralmente a todo o grupo: “o que você busca alcançar em seu trabalho com os acolhidos?”.

As entrevistas foram gravadas em dispositivo eletrônico, transcritas, organizadas e classificadas. Durante este processo, foram identificados 54 relatos referentes à satisfação no trabalho.

Análise dos dados

Os dados censitários do Inventário Sociodemográfico (ISD) foram arquivados e analisados utilizando o software HashData, pela medida estatística de comparação de frequências, com os percentuais obtidos com o próprio software (Lakatos; Marconi, 1992). Esses dados foram utilizados para complementação da análise qualitativa.

A transcrição das entrevistas foi organizada realizando-se uma classificação em categorias temáticas por duas pesquisadoras independentes. Optou-se pela aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin (1991) associada ao método de Reinert (1987), que propõe uma classificação hierárquica descendente. Essa análise é baseada na proximidade léxica e na ideia de que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação (Salviati, 2017).

As informações coletadas nas entrevistas foram organizadas em categorias temáticas identificadas e associadas aos recortes de discurso. Os dados foram organizados utilizando-se o programa Excel, em formato de tabela, a partir do qual foram selecionadas duas categorias. A satisfação consigo contém quatro categorias internas (aprendizado pessoal, doação, prazer pessoal e reconhecimento) e a satisfação com o outro, com cinco categorias internas (prazer relacional, aprendizado do outro, prazer do outro, adoção e expectativa de vida). Para a identificação dos participantes, foram utilizados os códigos de cuidador 1, cuidador 2 e, assim, sucessivamente. Ao lado do código de cada cuidador, foi incluído o tempo de trabalho na instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados com os 24 participantes podem ser observados na Tabela 1, que contém informações relativas à composição familiar, identificação e características sociais e econômicas do cuidador.

Tabela 1: Resultados do ISD.

Função	16 Téc. de Enfermagem	8 Educadores				
Idade	5 de 20 a 30	9 de 30 a 40	3 de 40 a 50	7 de 40 a 50		
Gênero	17 Feminino	7 Masculino				
Pcd na família	7 Sim	17 Não				
Situação conjugal	9 Casado	11 Solteiro	3 União estável	1 Divorciado		
Anos de estudo	8 - 12 a 13 anos	7 - 14 anos	4 - 15 a 16 anos	3 - 17 a 18 anos	1-24 anos	1 N.D.
Curso superior	3 Sim	16 Não	2 Cursando	2 Parou	1 N.D.	
Religião	1 Agróstico	13 Católica	7 Evangélica	1 Adventista	1 Não possui	1 N.D.
Moradia	6 Casa alugada	2 Casa Cedida	16 Própria			
Renda mensal individual	2 - 1 Sal. Min.	20 - 1 a 2 Sal. Min.	1 - 2 a 3 Sal. Min.	1 - 3 a 5 Sal. Min.		
Per capita familiar	15 de R\$ 0-500	5 - R\$500 a 1000	2 - R\$1000 a 1500	1 - R1500 a 2000		

Nota: a nota ND equivale a não declarado, enquanto Sal. Min. a salário-mínimo

Fonte: Autor (2019)

Do total de cuidadores, 65% eram técnicos de enfermagem; 74% do sexo feminino; 96% não eram cuidadores de pessoas com deficiência (PCD) fora da instituição estudada; 30% tinham pessoas com deficiência na família e, dentre esses, a deficiência mais citada foi a intelectual. Um total de 45,9% eram solteiros, 37,5% casados, 12,5% em união estável e 4,9% divorciados. Todos tinham ensino médio completo e 30% com curso superior; 70% com moradia própria e 96% moravam em casa de alvenaria; 50% com 5 até mais de 7 cômodos; o transporte coletivo era o mais utilizado; 83% com renda pessoal mensal entre 1 e 2 salários-mínimos e 62,5% com renda per capita familiar mensal entre R\$ 0 a R\$ 500 (Tabela 1).

Aproximadamente 80% dos participantes contavam com moradia própria, em alvenaria, com rua asfaltada e uso de transporte público, revelando uma parcela significativa com infraestrutura habitacional mínima satisfatória. 62% do grupo apresentou renda mínima per capita familiar satisfatória de até R\$ 500, apesar de distante da média do estado, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) era de R\$ 807,00. Esses dados corroboram com a literatura, que relaciona satisfação à atendimento de necessidades hierárquicas (Maslow, 1981).

Com uma renda per capita abaixo da média, trabalhando com uma clientela com uma condição de vida vulnerável e delicada, quanto à saúde física e situação familiar, a categoria satisfação esteve presente em todas as entrevistas. Esse dado pode ser relacionado a integração social e estima (Maslow, 1981), bem como a convivência familiar dos cuidadores com pessoas com deficiência, presente em 30% dos participantes. Segundo a literatura, as atividades de cuidados com o outro podem ser fonte de satisfação com o trabalho em função das interações que promove (Sitta; Silva, 2019; Blake et al., 2019; Holmberg; Caro; Sobis, 2018; Prevo et al., 2017).

Os dados qualitativos obtidos com a aplicação de entrevistas coletivas foram organizados nas categorias satisfação consigo e satisfação com o outro. A observação do conteúdo dessas categorias revela que ambas têm por base as relações vivenciadas pelo cuidador/acolhido e remetem à influência recíproca dessa interação. Eles dialogam tanto com a teoria de Herzberg (1959), ao referir as relações com o outro como fonte de satisfação (Holmberg; Caro; Sobis, 2018; Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959), quanto com a psicologia positiva, ao definir como objetivo o funcionamento ideal do ser humano (Allen; Mccarthy, 2015) e o fortalecimento de instituições saudáveis. Processos psicológicos positivos aumentam os níveis de bem-estar e de segurança física (Sirgy, 2019; Donaldson & Donaldson, 2019; Warren et al., 2019; Di Fabio, 2017; Gander; Proyer; Ruch, 2016; Allen; Mccarthy, 2015), tal como pode ser observado na descrição detalhada da Figura 1.

Figura 1: Resultado Entrevista



Fonte: Autor (2019)

Ao observar a figura anterior identificam-se as seguintes categorias de satisfação consigo e com o outro respectivamente:

a) Quanto ao aprendizado pessoal: de acordo com os dados levantados, esta categoria interna, com nove falas, foi relacionada à satisfação consigo diante de aquisições e desenvolvimento de habilidades traduzidas em aprendizagem pessoal. A pesquisa refletiu a influência da satisfação no desenvolvimento do cuidador, com impactos em sua vida pessoal, familiar e social (Prevo et al., 2017), como observado na fala: “A gente entra aqui de um jeito... Não tem como sair do mesmo jeito, jamais... a gente aprende muito aqui com eles. Isso é um fato” (Cuidador 1/ 3 anos na instituição). Os dados corroboram com Blake et al. (2019), ao estabelecer relação entre o trabalho significativo e os seus resultados. Nesse sentido, processos de transformação e conquistas pessoais, alcançados com o trabalho realizado, são reconhecidos como positivos e geram satisfação. Essa significação do trabalho e a sua valorização pelo indivíduo é considerada pela psicologia positiva como fator de elevação positiva da moral e eficácia institucional (Di Fabio, 2017; Csikszentmihalyi, 2004), que reverbera na satisfação individual. Adicionalmente, observa-se a possibilidade de crescimento, tal como apontado na teoria de Herzberg (1959), uma vez que se refere ao desenvolvimento pessoal com a aquisição de habilidades profissionais (Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017), incluindo também o avanço nas suas próprias habilidades e na sua profissão (Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959);

b) Doação: as seis falas aqui categorizadas foram relacionadas à satisfação consigo, pois se remetem a processos satisfatórios resultantes do engajamento pessoal e reforçam a relação entre satisfação no trabalho e bem-estar subjetivo, descrita por Bowling et al. (2010). As análises revelaram a sensação de bem-estar relacionada à satisfação com a vida, à felicidade e aos afetos positivos, reforçando engajamento pessoal. Isso pode ser observado na seguinte fala: “então quando eu venho para cá eu tô alegre, eu tô feliz, porque eu tô vindo, tipo assim dar alguma coisa de mim, a gente não sabe explicar, mas eu tô dando alguma coisa de mim, né?” (Cuidador 3/ 10 anos na instituição). Sentimentos como alegria e ânimo crescentes também foram identificados como resultados alcançados no trabalho. As experiências vivenciadas e avaliadas positivamente pelos cuidadores caracterizam o seu trabalho como significativo e valoroso, reportando ao conceito de saúde mental positiva, demonstrado por Sirgy (2019);

c) Prazer pessoal: essa categoria interna, com três falas, está relacionada à satisfação consigo, pois se refere a satisfação com a atividade profissional. Csikszentmihalyi (2004) considera o conceito de Flow para se referir à fluidez de ações e ideias quando há forte envolvimento com a atividade. Esse conceito se traduz na realização das atividades pelos cuidadores, pelo simples fato de ser agradável, tal como pode ser observado na seguinte fala: “Eu venho para cá fazer aquilo que eu gosto, eu venho fazer aquilo que me dá prazer ...” (Cuidador 3 / 10 anos na instituição);

d) Reconhecimento: o conteúdo das falas dessa categoria se remeteu à satisfação experienciada a partir do reconhecimento positivo e da valorização por terceiros do trabalho realizado junto aos acolhidos, sendo, portanto, relacionada a satisfação consigo. O reconhecimento profissional é descrito como um fator de motivação (Herzberg, 1959; Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017), que se remete ao reconhecimento positivo, como os elogios e recompensas recebidos pelo alcance de metas ou produção de trabalho de alta qualidade. Os elogios relatados não foram originados pela instituição empregadora ou pelos acolhidos, mas por terceiros (sociedade em geral) que, ao reconhecerem a qualidade do serviço prestado, geraram satisfação nos cuidadores, conforme se pode observar no relato de um cuidador: “- Ah..., mas parabéns pelo trabalho de vocês. - Eu digo: Obrigada.” (Cuidador 6/ 2 anos na instituição);

e) Prazer relacional: presente em 12 falas, essa categoria interna foi relacionada à categoria satisfação com o outro, pois se refere à satisfação vivenciada na relação com o outro. Herzberg (1959) destacou o papel das relações sociais no trabalho como fonte não apenas de satisfação, mas também de crescimento pessoal. Esse dado corrobora os achados de Sirgy (2019), ao destacar o papel do bem-estar social experienciado nas interações individuais ou comunitárias, observado na seguinte fala: “São guerreiros, eles, a vida é... não foi justa no começo... mas nunca, nunca, nem por isso eles deixam de sorrir, nem por isso eles estão ali, cara triste, a gente chega aqui eles sempre estão rindo, tem o afeto, tem o acolhimento, a gente se sente bem” (Cuidador 7 / 4 anos de instituição);

f) Aprendizado do outro: com nove falas, esta categoria interna foi relacionada à satisfação com o outro, pois se refere à satisfação profissional que emerge da percepção dos cuidadores quanto à superação pelos acolhidos dos seus limites físicos, atitudinais, assim como as habilidades identificadas e desenvolvidas ao longo do tempo pelo outro. As possibilidades de crescimento são o fator de motivação da teoria de Herzberg (1959) que melhor descreve essa subcategoria (Alshmemri; Shahwan-Akl; Maude, 2017; Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959). De fato, falar de crescimento pessoal como fonte de satisfação no contexto de acolhimento a crianças com deficiência implica ampliar o foco e considerar esse crescimento pessoal não apenas do cuidador, mas também do acolhido. Nesse sentido, o crescimento e o aprendizado do acolhido se constituem uma importante fonte de satisfação profissional, tal como pode ser observado na fala:

Eu falo tanto financeiramente, quanto isso é gratificante, é bom, e é difícil? É difícil. E assim eu vejo o Beltrano_4 quando eu cheguei não imaginaria... Que ele ia continuar urinando, ia continuar se defecando nas calças, hoje não. A gente leva ele ao banheiro, ele faz xixi, volta, ele faz, ele mesmo (Cuidador 8 / 1 ano de instituição);

g) Prazer do Outro: com cinco falas, foi categorizada como satisfação com o outro e os dados revelam a satisfação profissional que emerge nos cuidadores a partir

do prazer do acolhido, expressada, principalmente, em sorrisos, durante a realização de atividades, tal como na seguinte fala;

porque aí a gente vai ser recompensado, porque a gente vai ver a criança cada vez melhor a gente vai ver até um sorriso a Beltrana 6, os meninos... Beltrano 1 de vez em quando tá sorrindo... são coisas que se não fizer direitinho, eles não vão ter esse sorriso para mostrar para gente, entende? Então é isso que eu acho, tem que trabalhar com carinho (Cuidador 5/ 4 anos na instituição).

Observa-se, nessa fala, o empenho em melhorar a vida do acolhido, o que, segundo Sirgy (2019), contribui com o bem-estar social não apenas de quem recebe os cuidados, mas também de quem o oferece. Portanto, o serviço prestado pelo cuidador que gera bem-estar no acolhido impacta na satisfação profissional (Vainiere et al., 2019);

h) Adoção: Essa categoria, expressada em quatro falas, relaciona-se à satisfação com o outro, considerando que demonstra a satisfação do cuidador com a mudança de condição social do acolhido, com o seu retorno ou ingresso a uma família substituta. Isso é evidenciado na fala a seguir: “Sinceramente, eu fico muito feliz, quando alguém é adotado, mas muito feliz” (Cuidador 7 / 3 anos de instituição). Essa fala envolve vários aspectos da teoria de Herzberg (1959), pois revela a satisfação ao se atingir a meta do acolhimento institucional, que é o retorno da criança para a família (Di Fabio, 2017). Isso se remete aos resultados de estudos que abordam a atividade profissional significativa, ou seja, aquela que comporta ações com valores relevantes para a existência do trabalhador (Blake et al., 2019);

i) Expectativa de vida: com uma fala, essa categoria foi relacionada à satisfação com o outro, por retratar a satisfação com a preservação da vida do outro, conforme se observa na fala:

Esquece aquela perspectiva, a perspectiva que deram foi de 15 anos, mas a criança vai viver 20, a 25... então isso é muito satisfatório para a gente, porque com certeza a gente tá cuidando bem, a gente tá dando nosso melhor e é isso que a gente quer, então isso é gratificante... Então a nossa perspectiva é que eles fiquem bem. Entendeu? É por esse caminho... (Cuidador 4/ 8 anos na instituição).

Os dados apresentados nesta categoria espelham uma experiência significativa que reúne aspectos da self (crescimento pessoal e autovalorização) e aspectos orientados ao outro (ajuda prestada e contribuição para um bem maior), cuja associação resulta em reflexos sociais. Esses resultados dialogam com pesquisas que associam o trabalho significativo com propósito coletivo, relações e apoio social (Blake et al., 2019; Sirgy, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A satisfação envolvendo aspectos individuais (aprendizado pessoal, doação, prazer pessoal e reconhecimento) e aspectos sociais (prazer relacional, aprendizado do outro, prazer do

outro, adoção e expectativa de vida) que emergiram nas entrevistas, tem como base as interações com o acolhido. Os objetivos de descrever e analisar as percepções de satisfação no trabalho segundo cuidadores de pessoas com deficiência foram alcançados. As construções de satisfação vão sendo sedimentadas ou ressignificadas na relação com o outro, repercutindo tanto individual quanto socialmente.

Como fator limitador deste estudo destaca-se o tempo de coleta dos dados. Considera-se que estudos que investigam o desenvolvimento das pessoas devem assumir, necessariamente, um desenho longitudinal, uma vez que as relações, que constituem os propulsores do desenvolvimento humano, processam-se ao longo do tempo.

A título de sugestão para futuras pesquisas, propõe-se um estudo misto, com a combinação de métodos quantitativo e qualitativo, bem como trabalhos com configuração longitudinal. Outra proposta interessante seria comparar dados de percepção de satisfação com dados de observação, com vistas a verificar a relação existente entre percepção de satisfação e prática profissional.

Os resultados alcançados com esta pesquisa promoveram discussões e reorganizações de intervenções com a equipe da instituição em que foi realizada o estudo, viabilizando aprimorar a satisfação do cuidador e uma prática assistencial mais positiva.

Para finalizar, são consideradas as dificuldades ora impostas ao panorama mundial, em virtude da situação de pandemia, e os desafios que ainda serão enfrentados pela sociedade como um todo. No que tange às repercussões diretas que emergem nas relações profissionais e reforçando a necessidade de um aprofundamento no entendimento da satisfação no trabalho, esta pesquisa colabora para o aprimoramento de práticas e da qualidade profissional em atividades de serviços prestados e acompanhamento de vulneráveis.

REFERÊNCIAS

ALLEN, M. S.; MCCARTHY, P. J. Be happy in your work: the role of positive psychology in working with change and performance. **Journal of Change Management**, Glasgow, v. 16, p. 1-20 fev. 2015.

ALSHMEMRI, M.; SHAHWAN-AKL, L.; MAUDE, P. Herzberg's Two-Factor Theory. **Life Science Journal**, Melbourne Australia, v. 14, n. 5, p. 12-16, may, 2017.

ALZAHIRANI, S.; HASAN, A. A. Transformational Leadership Style on Nursing Job Satisfaction Amongst Nurses in Hospital Settings: Findings From Systematic Review. **Global Journal of Health Science**, Saudi Arabia, v. 11, n. 6, p. 25-52, Apr 2019.

ANDRÉS, A. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2014.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Ediciones Akal, 1991.

BLAKE, A. et al. Outcomes of Meaningful Work: A Meta-Analysis. **Journal of Management Studies**, USA, v. 56, n. 3, p. 500-527, May 2019.

BLOXSOME, D. et al. Factors associated with midwives, job satisfaction and intention to stay in the profession: An integrative review. **Journal of Clinical Nursing**, Australia, v. 28. n. 3-4, p. 386-399, Aug 2019.

BOAMAH, S. A. et al. Effect of transformational leadership on job satisfaction and patient safety outcomes. **Nursing Outlook**, Canadá, v. 66, n. 2, p. 180-189, Mar-Apr 2018.

BOWLING, N. A.; ESCHLEMAN, K. J.; WANG, Q. A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, USA, v. 83, p. 915-934, Feb 2010.

CASTRO, E. M. Influência da psicologia positiva na gestão de pessoal: uma aproximação. **Gestão, Inovação e Empreendedorismo**, Brasil, v. 2, n. 1, p. 121-129, Nov 2019.

CHIAT, L. C.; PANATIK, S. A. Perceptions of Employee Turnover Intention by Herzberg's Motivation-Hygiene Theory: A Systematic Literature Review. **Journal of Research in Psychology**, Malásia, v. 1, n. 2, p. 10-15, Aug 2019.

ÇITÇI, S. H.; BEGEN, N. Macroeconomic conditions at workforce entry and job satisfaction. **International Journal of Manpower**, Turkey, v. 40, n. 5, p. 879-893, Aug 2019.

CRESPO, M.; RIVAS, M. T. La evaluación de la carga del cuidador: una revisión más allá de la escala de Zarit. **Clínica y Salud**, Madrid, v. 26, n. 1, p. 9-15, Jul 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning**. Claremont: Penguin, 2004.

DI FABIO, A. Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness, and Sustainability in Organizations. **Frontiers in Psychology**, Italy, v. 8, n. 1938, p. 1-6, Nov 2017.

DINIZ, M. A. et al. Estudo comparativo entre cuidadores formais e informais de idosos. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Carlos, v. 23, n. 11, p. 3789-3798, Nov 2018.

DONALDSON, L. S.; DONALDSON, J. Y. The Effectiveness of Positive Psychology Interventions in the Workplace: A Theory-Driven Evaluation Approach. In: LE, R. S. V. Z. **Theoretical Approaches to Multi-Cultural Positive Psychological Int.** Switzerland: Springer Cham, 2019.

DUARTE, M. S. **Correlação entre estresse ocupacional, satisfação no trabalho e Qualidade de vida em trabalhadores de maternidade pública**. Orientador: Demilton Yamaguchi da Pureza. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Amapá, Macapá (AP), 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Crianças com deficiência: Situação mundial da infância**. Nova York: UNICEF, 2013.

GANDER, F.; PROYER, R. T.; RUCH, W. **Positive Psychology Interventions Addressing Pleasure, Engagement, Meaning, Positive Relationships, and Accomplishment Increase Well-Being and Ameliorate Depressive Symptoms: A Randomized, Placebo-Controlled Online Study**, 2016.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B. B. **The motivation to work**. Londres: John Wiley & Sons, Inc., 1959.

HOLMBERG, C.; CARO, J.; SOBIS, I. Job satisfaction among Swedish mental health nursing personnel: Revisiting the two-factor theory. **International Journal of Mental Health Nursing**, Sweden, v. 21, n. 2, p. 581-592, Apr 2018.

HOPPOCK, R. **Job satisfaction**. Londres: Ayer Co Pub., 1935.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados, Rendimento mensal domiciliar per capita**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa.html>. Acesso em: 20 Jan 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVARDA, R. A.; LAVARDA, C. E. Gestão do trabalho: desenho organizacional, processo estratégico e tipos de trabalho. **Cadernos Ebape.Br**, Florianópolis, v. 14, p. 293-309, Jun 2016.

MASLOW, A. **Motivation and Personality**. New York: Harper & Row, 1981.

MIKKELSEN, A.; OLSEN, E. The influence of change-oriented leadership on work performance and job satisfaction in hospitals – the mediating roles of learning demands and job involvement. **Leadership in Health Services**, Stavanger, v. 32, n. 1, p. 37-54, set. 2017.

MORIN, E.; PALMARINI, M. P. La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria. In: APOSTEL, L. **Interdisciplinarietà y ciencias humanas**. Madri: Unesco, 1983. p. 188-212

MUDRAK, J. et al. Occupational Well-being Among University Faculty: A Job Demands-Resources Model. **Research in Higher Education**, Czech Republic, v. 59, n. 1, p. 325-348, jan.-mar. 2017.

PANG, D.; RUCH, W. Fusing character strengths and mindfulness in-terventions: Benefits for job satisfaction and performance. **Journal of occupational health psychology**, Switzerland, v. 24, n. 1, p. 150-162, Feb 2019.

PREVO, L. et al. Exploring Informal Caregivers' Views on Their Perceived Burden. **Home Health Care Management & Practice**, The Netherlands, v. 30, n. 2, p. 47-53, Dez 2017.

REINERT, M. Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte: application au corpus des poésies d'Arthur Rimbaud. **Bulletin de methodologie sociologique**, French, v. 13, n. 1, p. 53-90, 1987.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina: Embrapa, 2017. v. 7

SIRGY, M. J. Positive balance: a hierarchical perspective of positive mental health. **Quality of Life Research**, Blacksburg, v. 16, p. 1-10, Jul 2019.

SITTA, V. P.; SILVA, G. P. O impacto da satisfação profissional na qualidade da assistência. In: Encontro Nacional de Pós-graduação, 3., 2019, São Paulo. Anais... São Paulo: Editora, 2019. p. 164-168

STEINBERG, R. J.; FIGART, D. M. **Emotional Labor Since The Managed Heart**. Egg Harbor City: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1999. p. 8-26

VAINIERE, M. et al. The role of collective labor contracts and individual characteristics on job satisfaction in Tuscan nursing homes. **Health Care Management Review**, Italy, v. 44, n. 3, Jul 2019. p. 224-234

WARREN, M. A. et al. Reinvigorating Research on Gender in the Workplace Using a Positive Work and Organizations Perspective. **International Journal of Management Reviews**, Washington, v. 21, n. 4, p. 498-518, Jun 2019.

ZHAO, Y. et al. Shift work and mental health: a systematic review and meta-analysis. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, Australia, v. 92, p. 763-793, Aug 2019.

A HIDROCINESIOTERAPIA COMO RECURSO AUXILIAR AO APRIMORAMENTO MOTOR DE PACIENTES COM TEA

Leonidio Lins de Almeida Neto¹

Adênio de Almeida Leite Junior²

Rosália Maria Lins Araujo³

Paula Fracilene Mota Soares da Silva⁴

Ágata Brendel Pessoa Veloso⁵

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocasiona alterações motoras, comunicativas e sociais. Objetivou-se prover, com a hidroterapia, a melhoria motora funcional de pacientes com TEA. Tratou-se de um estudo observacional, descritivo, em uma série de casos, sendo selecionados três pacientes da APAE-JP que apresentaram diagnóstico do TEA. As intervenções foram feitas semanalmente, por quatro meses, sendo relevante a sua aplicação, indicando ampla melhoria das habilidades motoras e sociais.

Palavras-chave: TEA. Hidroterapia. Reabilitação.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) causes motor, communicative, and social changes. The study aimed to provide functional motor improvement to patients with ASD through hydrotherapy. It was an observational, descriptive case series study, with three patients from APAE-JP who were diagnosed with ASD. Weekly interventions were conducted over four months, demonstrating significant motor and social skills improvement.

Keywords: ASD. Hydrotherapy. Rehabilitation.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrito cientificamente pela primeira vez por Lea Kanner, médico psiquiatra infantil nos Estados Unidos, em 1943, é definido, atualmente, como:

um transtorno do neurodesenvolvimento, que se manifesta precoce durante a infância, é invasivo e abrange alterações rigorosas, como o comprometimento social, cognição, dificuldade na comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos e estereotipados, interesse em atividades restritas e muitas vezes comportamentos agressivos e aumento da sensibilidade (Azevedo, 2016).

1 Fisioterapeuta pós graduado em fisioterapia neurofuncional adulto e pediátrico.

2 Fisioterapeuta especialista em fisioterapia em UTI, urgência e emergência.

3 Fisioterapeuta especialista em fisioterapia em gerontologia.

4 Psicóloga infantil.

5 Fonoaudióloga com expertise em linguagem.

É caracterizado pela presença de dois sintomas centrais: déficits na comunicação e na interação social, em múltiplos contextos, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Association et al., 2014).

O diagnóstico de TEA aumentou dramaticamente nas últimas décadas. O Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC) estimou, em 2018, a prevalência de TEA em 16,8 por 1000 crianças com idade de 8 anos (Baio et al., 2018). Esses números evidenciam o TEA como uma das desordens do neurodesenvolvimento mais frequentes, representando uma grande preocupação em saúde pública (Baxter et al., 2015; Brentani et al., 2013).

A hidroterapia utiliza os efeitos físicos, fisiológicos e cinesiológicos, advindos da imersão do corpo em uma piscina, como recurso auxiliar na reabilitação ou na prevenção de alterações funcionais (Cunha, 2017). Essa é uma atividade altamente prazerosa e com benefícios para a criança com TEA. A sua aplicação gera diversos efeitos ao paciente, trabalhando a estimulação motora, sensorial, afetiva, social, confiança e autoestima das crianças com autismo (Soares, 2017).

O objetivo do trabalho foi proporcionar, pela hidroterapia, o aprimoramento dos padrões motores funcionais de pacientes com TEA.

MATERIAIS E MÉTODOS

Tratou-se de um estudo observacional, descritivo, em uma série de casos, em que foram selecionados três pacientes da APAE-JP que apresentaram diagnóstico de TEA, com faixa etária de 8, 12 e 40 anos, do gênero masculino. Foi utilizado como critério de inclusão os pacientes que compreendessem ordens/comandos e que apresentassem comprometimentos motores grossos e/ou finos.

Foi usado como critério de exclusão pacientes que apresentassem agravos de saúde que pudessem comprometer ou limitar a realização da conduta, como cardiopatias implicando em instabilidade hemodinâmica, infecções tegumentares e urinárias e pacientes que apresentassem crises convulsivas recorrentes.

As intervenções foram realizadas uma vez por semana, com duração de trinta minutos, durante quatro meses. As sessões incluíram o aquecimento de 0 a 5 minutos, utilizando atividades de condicionamento cardiorrespiratório e exercícios de mobilidade, seguido de atividades direcionadas ao aprimoramento do equilíbrio, coordenação motora e força, utilizando também o relaxamento, juntamente a estímulos sensoriais, concluindo com o resfriamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram uma melhoria na capacidade funcional, mobilidade, força muscular e resistência, como também no âmbito social, apresentando melhoria do humor e relações com a família e colegas.

Esses resultados corroboram com Zanobini (2019), relatando a melhoria das habilidades motoras funcionais de indivíduos com TEA após atividades em meio aquático, perdurando por seis meses após o término e Pereira (2017), que afirma sobre os ganhos na socialização, interagindo melhor e conseguindo aprimorar os conhecimentos.

É muito importante a continuidade do tratamento para que o indivíduo apresente os ganhos motores e sociais, visto que algumas horas de terapia apresentam resultados mais expressivos no âmbito motor, não demonstrando quaisquer mudanças nas habilidades sociais (Alaniz, 2017).

As citocinas, como o fator de necrose tumoral alfa (TNF- α), IL-1 β , IL-6 e fator de transformação do crescimento beta (TGF- β), são capazes de modular a atividade neuronal (Onore;

Careaga; Ashwood, 2012). A TNF α , IL6, IL1b e IFN γ são citocinas pró-inflamatórias, ou seja, quanto maior a concentração destas (em especial o TNF α e IFN γ), maior a severidade dos sintomas centrais de autismo (Saghazadeh et al. 2019).

Atualmente, não existem medicamentos aprovados pela Food and Drug Administration (FDA) para tratar os sintomas centrais do autismo, sendo a farmacoterapia utilizada somente para amenizar os sintomas, tais como hiperatividade, impulsividade, desatenção, agressividade, irritabilidade e ansiedade (Kaplan; Mccracken, 2012; Leclerc; Easley, 2015; Mead; Ashwood, 2015; Tchaconas; Adesman, 2013). Esses agentes, contudo, têm eficácia limitada e desencadeiam importantes efeitos adversos (Wink et al., 2016). O tratamento com o antipsicótico Risperidona, por exemplo, aumenta o risco de sobrepeso (hoekstra et al., 2010).

O indivíduo obeso apresenta uma maior secreção de adipocinas pró-inflamatórias (TNF- α , IL-6, IL-8, IL-1) e menor das anti-inflamatórias (IL-10 e AdipoQ), causando assim, grande impacto em diversas funções corporais, ocasionando o desenvolvimento de doenças cardiovasculares (DCV), resistência à insulina, hipertrigliceridemia e hipercolesterolemia e câncer (OLIVEIRA, 2020), fator este, agravante em combinação ao TEA, devido a maior concentração de citocinas pró-inflamatórias (Saghazadeh et al. 2019).

Sabendo que os distúrbios do sono impactam a criança com TEA, Ansari (2021) examinou a eficácia dos exercícios aquáticos sobre hábitos de sono e citocinas relacionadas ao sono entre Crianças com TEA de 6 a 14 anos. As avaliações foram realizadas antes e após a intervenção. 40 meninos com autismo (de 6 a 14 anos) foram recrutados e aleatoriamente designados para um exercício aquático. Os resultados revelaram que os exercícios aquáticos podem melhorar a qualidade do sono e reduzir os níveis séricos de IL-1b e TNF- a em crianças com TEA em comparação ao grupo controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este trabalho demonstrou a relevância da aplicabilidade de recursos da hidroterapia, indicando uma melhoria significativa das habilidades motoras, benefícios esses que ultrapassam o âmbito físico, gerando bons resultados na cognição e na relação socioafetiva, sendo capazes de melhorar significativamente a qualidade de vida das crianças com TEA.

Cabe destacar, também, que, além da melhoria no âmbito físico, a hidroterapia se apresenta como área crescente de pesquisa e como uma área de grandes possibilidades de aplicação no âmbito pediátrico, sendo uma ótima aliada na estimulação e aprimoramento neuropsicomotor, ressaltando a melhoria do comportamento social e regulação emocional, proporcionando uma melhor segurança para a criança com TEA.

REFERÊNCIA

ALANIZ, Michele L. et al. The effectiveness of aquatic group therapy for improving water safety and social interactions in children with autism spectrum disorder: A pilot program. **Journal of autism and developmental disorders**, não informa o local, porém a revista é alemã (Berlim), v. 47, p. 4006-4017, set 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3264-4>. Acesso em: 1 de set de 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Virgínia, EUA: Artmed Editora, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=QL4rDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=AMERICAN+PSYCHIATRIC+ASSOCIATION+et+al.+DSM5:+Manual+diagn%C3%B3stico+e+estat%C3%ADstico+de+transtornos+mentais.+Artmed+Editora,+2014&ots=nR-6BvIvbGZ&sig=k61xEXqZEliWJDMsw4Ujg447L00>. Acesso em: 01 de set de 2023.

AZEVEDO, Anderson; GUSMÃO, Mayra. A importância da fisioterapia motora no acompanhamento de crianças autistas. **Rev. Eletrôn. Atualiza Saúde**, Salvador, local, v. 2, n. 2, p. 76-83, jan-jun 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/47958249/A-importancia-da-fisioterapia-motora-no-acompanhamento-de-criancas-autistas-n-3-v-3.pdf>. Acesso em: 01 de set de 2023

BAXTER, Amanda J. et al. The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. **Psychological medicine**, Cambridge, Inglaterra, v. 45, n. 3, p. 601-613, fev 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/epidemiology-and-global-burden-of-autism-spectrum-disorders/1F9C6FD6968D8B09231F2C35E70A46E8>. Acesso em: 01 de set de 2023.

BRENTANI, H. et al. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 35, n. suppl 1, p. S62-S72, Só cita o ano 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/GXxmGC7gqrG8FMhzLB5RcLw/> Acesso em: 03 de set de 2023.

CUNHA, C. F. A. et al. Relato de experiência: natação e atividade motora com TEA Autista. Sem revista, Campina Grande, v. 91, n. 2, p. 1-17, fev 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123-456789/12265>. Acesso em: 03 de set de 2023

FERREIRA, Aline Steffani Leite; FERREIRA, Johnathan Allyson Quariguasi. **Os benefícios da hidroterapia em crianças com transtorno espectro autista (TEA): revisão integrativa**. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/9988>. Acesso em: 03 de set de 2023.

HOEKSTRA, P. J. et al. Risperidone-induced weight gain in referred children with autism spectrum disorders is associated with a common polymorphism in the 5-hydroxytryptamine 2C receptor gene. **Journal of child and adolescent psychopharmacology**, não informa local, v. 20, n. 6, p. 473-477, dez. 2010. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cap.2009.0071>. Acesso em: 03 de set de 2023

KAPLAN, G.; MCCracken, J. T. Psychopharmacology of Autism Spectrum Disorders. **Pediatric Clinics of North America**, USA, v. 59, n. 1, p. 175-187, fev. 2012. Disponível em: [https://www.pediatric.theclinics.com/article/S0031-3955\(11\)00140-4/abstract](https://www.pediatric.theclinics.com/article/S0031-3955(11)00140-4/abstract). Acesso em: 6 de set de 2023.

LECLERC, S.; EASLEY, D. Pharmacological therapies for autism spectrum disorder: a review. **P & T: A Peer-Reviewed Journal for Formulary Management**, EUA, v. 40, n. 6, p. 389-397, jun 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4450669/>. Acesso em: 6 de set de 2023.

MEAD, J.; ASHWOOD, P. Evidence supporting an altered immune response in ASD. **Immunology Letters**, Lisboa v. 163, n. 1, p. 49-55, Jan 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165247814002600>. Acesso em: 6 de set de 2023

OLIVEIRA, Carla Braga Campelo de et al. Obesidade: inflamação e compostos bioativos. **Journal of Health & Biological Sciences**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-5, Jan 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/2785>. Acesso em: 08 de set de 2023

ONORE, C.; CAREAGA, M.; ASHWOOD, P. The role of immune dysfunction in the pathophysiology of autism. **Brain, Behavior, and Immunity**, março, v. 26, n. 3, p. 383-392, mar.2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21906670/>. Acesso em: 08 de set de 2023

PEREIRA, Deyliane Aparecida de Almeida; ALMEIDA, Angélica Leal de. Processos de Adaptação de crianças com transtorno do espectro autista à natação: um estudo comparativo. **Revista Educação Especial em Debate**, Varginha, n. 4, p. 79-91, dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/18776>. Acesso em: 08 de set de 2023

SAGHAZADEH, Amene et al. A meta-analysis of pro-inflammatory cytokines in autism spectrum disorders: Effects of age, gender, and latitude. **Journal of psychiatric research**, New York, v. 115, p. 90-102, ago 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395619301542>. Acesso em: 10 de set de 2023

SOARES, Estefania et al. Estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino da natação para autistas. **Revista Valore**, Duque de Caxias, v. 2, n. 2, p. 317-328, nov 2017. Disponível em: <https://valore.homologacao.emnuvens.com.br/valore/article/view/82>. Acesso em: 15 de set de 2023

TCHACONAS, A.; ADESMAN, A. Autism spectrum disorders: a pediatric overview and update. **Current Opinion in Pediatrics**, não informa, v. 25, n. 1, p. 130-144, fev. 2013. Disponível em: https://journals.lww.com/copeditrics/Fulltext/2013/02000/Autism_spectrum_disorders__a_pediatric_overview.20.aspx. Acesso em: 16 de set de 2023

WINK, L. K. et al. A randomized placebo-controlled pilot study of N-acetylcysteine in youth with autism spectrum disorder. **Molecular Autism**, Indianópolis, v. 7, p. 26, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s13229-016-0088-6>. Acesso em: 23 de set de 2023

ZANOBINI, Mirella; SOLARI, Silvano. Effectiveness of the program “Acqua mediatrice di comunicazione” (Water as a mediator of communication) on social skills, autistic behaviors and aquatic skills in ASD children. **Journal of autism and developmental disorders**, não informa o local, porém a revista é alemã (Berlim), v. 49, p. 4134-4146, julho 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04128-4>. Acesso em: 25 de set de 2023.

FENILCETONÚRIA: A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE E DA ADE-SÃO AO TRATAMENTO, PARA EVITAR O DECLÍNIO NEUROPSICOLÓGICO

Bianca Teixeira de Moura Milagres¹

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica na qual foram levantados materiais publicados a respeito da fenilcetonúria, doença metabólica hereditária, do rol das doenças raras, cujo tratamento deve ser iniciado o mais precoce possível, visando a neuroproteção, para evitar danos biopsicossociais irreversíveis para a vida da pessoa portadora da enfermidade. A terapia consiste em dietoterapia com rigorosa restrição da ingestão de proteína e uso de fórmula isenta ou com baixos teores de fenilalanina, porque mesmo após o desenvolvimento neural, altas concentrações de fenilalanina podem intoxicar o cérebro, causando alterações nas funções cognitivas. A contribuição da avaliação neuropsicológica nos pacientes com fenilcetonúria evidencia a sua importância no diagnóstico de quadros neuropsiquiátricos associados à doença, assim como dos pacientes que apresentam dificuldade de adesão à dieta.

Palavras-chave: Fenilcetonúria. Clínica Ampliada. Dietoterapia. Declínio Cognitivo. Neuropsicologia.

ABSTRACT

This article results from bibliographic research on phenylketonuria, a hereditary metabolic disorder classified among rare diseases, whose treatment must begin as early as possible to ensure neuroprotection and avoid irreversible biopsychosocial damage to individuals with the condition. The therapy involves a strict protein-restricted diet and the use of a phenylalanine-free or low-phenylalanine formula, as high concentrations of phenylalanine, even after neural development, can intoxicate the brain and cause cognitive impairments. The contribution of neuropsychological evaluation in patients with phenylketonuria highlights its importance in diagnosing neuropsychiatric conditions associated with the disease, as well as in patients who struggle with adherence to the diet.

Keywords: Phenylketonuria, Comprehensive Clinical Care, Diet Therapy, Cognitive Decline, Neuropsychology.

INTRODUÇÃO

A Fenilcetonúria (PKU) é um erro inato do metabolismo de aminoácidos, causado por uma alteração no gene da enzima fenilalanina hidroxilase (PHA). Indivíduos com fenilcetonúria apresentam acúmulo de fenilalanina no sangue e tecidos corporais e essas altas concentrações séricas atravessam barreiras hematoencefálicas e causam complicações irreversíveis – quando não tratada precocemente. Os sintomas incluem deficiência intelectual, convulsões, náusea, vômito e erupções cutâneas semelhantes a eczema e um odor corporal característico de “mofo”.

¹ Psicóloga Clínica - atua na APAE RIO como Psicóloga do Serviço de Referência de Triagem Neonatal do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Terapia de Família - Psicologia Jurídica - Transtorno Global do Desenvolvimento e Neuropsicologia Clínica.

A incidência da fenilcetonúria sofre variações geográficas dentro do mesmo país. No Brasil, Schmidt et al. (1987) estimaram que nasciam na cidade de São Paulo 1; 12.000 a 1:15.000 recém-nascidos portadores de fenilcetonúria, com base nos levantamentos realizados em postos de saúde e berçários. No Rio de Janeiro, dados levantados em 1998 (Ratto et al., 2000) revelaram em um total de 87.064 nascidos vivos testados e quatro casos de fenilcetonúria clássica, com uma prevalência de 1: 21.766.

Segundo o protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas de Fenilcetonúria (2020), a fenilcetonúria pode ser classificada em três formas, conforme o nível de atividade percentual da fenilalanina-hidroxilase. Na Fenilcetonúria Clássica, o paciente apresenta níveis plasmáticos de fenilalanina acima de 20 mg/dL no diagnóstico - sem tratamento. Na PKU Leve, o paciente apresenta níveis plasmáticos de fenilalanina entre 8 mg e 20mg/dL no diagnóstico - sem tratamento. A hiperfenilalaninemia não-fenilcetonúria (HPA NÃO - PKU) indica uma condição benigna, que não causa nenhuma sintomatologia clínica e o paciente apresenta níveis plasmáticos de fenilalanina entre 2mg/dL e 8 mg/dL no diagnóstico - sem tratamento (Nalin et al., 2010).

O anúncio deste diagnóstico em torno do nascimento provoca uma catástrofe subjetiva, em que o trabalho do luto do bebê imaginário para o bebê real se torna mais difícil, uma vez que a doença é invisível e silenciosa. É então necessária a intervenção precoce da equipe multidisciplinar: Pediatra, Psicólogo, Nutricionista e Assistente Social, que tem o papel de chamar atenção da mãe para aquilo que ela não vê ou tem dificuldade de ver.

Depois do diagnóstico dado pela Pediatra, será prescrito pela Nutricionista, o tratamento que será: dieta restritiva em fenilalanina e fórmula PKU. Cabe ao Psicólogo desta equipe interdisciplinar o trabalho de acolher a partir da escuta da mãe/família a partir do anúncio do diagnóstico de uma doença que não tem cura (até o momento) e que o tratamento é para toda vida, havendo necessidade de se criar vínculo para apostar no tratamento que não pode ser desvinculado da história pregressa do bebê: fantasias, crenças, valores e à flexibilidade ou rigidez que demarcam a organização da família.

DESENVOLVIMENTO

A partir deste contexto, surgem as dificuldades em aderir ao tratamento, inserir uma dieta complexa e um acompanhamento sistemático. O tratamento deve ser iniciado o quanto antes, até o décimo dia de vida.

Logo que a fenilcetonúria começou a ser diagnosticada, foi estabelecido que a amamentação deveria ser interrompida imediatamente e que fosse iniciada a administração da fórmula PKU. Contudo, após a realização estudos, foi confirmado que o leite humano e a amamentação não apresentavam riscos graves na abordagem nutricional, junto com a fórmula PKU, com isso, as mulheres voltaram a amamentar os seus bebês, mesmo após a confirmação diagnóstica (Banta-Wrisght et al., 2015). Isso ocasionou uma melhor adesão ao tratamento, devido ao aumento do vínculo mãe-bebê.

Apesar dos estudos preconizarem a manutenção do aleitamento materno, será a fórmula PKU o principal alimento da pessoa com Fenilcetonúria. No início do tratamento, é necessária a orientação familiar da ingestão correta leite materno e fórmula PKU, devendo o leite materno ser ofertado depois do bebê ingerir a fórmula PKU. A dieta será individualizada, sendo calculada para cada paciente, pois a tolerância à fenilalanina varia de acordo com a idade, peso e grau de deficiência enzimática, que possui mais de quinhentas mutações identificadas, gerando um amplo espectro de fenótipos, no qual nenhum paciente é igual ao outro.

A partir da introdução alimentar que ocorre a partir do quarto mês de vida, segue-se uma dieta para pacientes com fenilcetonúria, disponibilizada pela ANVISA, em <http://portal.anvisa.gov.br/fenilalanina-em-alimentos>:

- a) Grupo Verde (permitidos) - Não é necessário o cálculo do conteúdo de fenilalanina: Mel, bala de frutas, pirulitos, algodão doce, farinha de tapioca, polvilho, sagu, suco de frutas artificiais, refrigerantes isentos de aspartame, café e chá, manteiga, azeite, gorduras vegetais e algumas frutas e vegetais;
- b) Grupo Amarelo (controlados) – Níveis médios de fenilalanina, devem ser oferecidos conforme a orientação do nutricionista. Vegetais: batata, aipim, batata doce, vagem, couve, manteiga. Frutas: maracujá, frutas secas, tamarindo. Grãos: arroz.
- c) Grupo Vermelho (Alimentos deste grupo contém altos níveis de fenilalanina e não devem ser consumidos por pacientes com Fenilcetonúria) – Todos os tipos de carne, peixe, ovos e frutos do mar. Oleaginosas: soja, lentilha, feijão, grão de bico e produtos feitos de alimentos. Laticínios animais e subprodutos: leite, queijos, sorvetes, cremes, leite condensado, dentre outros. Leites vegetais e subprodutos à base de soja, amêndoas, aveia, castanha, nozes e demais oleaginosas. Grãos, mingau de leite, cereais, pão, massas e aveia. Chocolate e achocolatados.

A intervenção precoce pode ser definida como o conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para dar resposta tanto às necessidades específicas de cada criança, como às necessidades das suas famílias. O seu objetivo concerne à promoção do desenvolvimento, incluindo atividades e oportunidades com vista a incentivar a saúde, educação do paciente e o desenvolvimento biopsicossocial, assim como o suporte e apoios às famílias para que elas tenham um papel ativo nesse processo, em que a clínica aplicada tem um papel importante para a adesão e manutenção do tratamento, que é para a vida.

O controle metabólico diminui com o passar da idade. A adesão ao tratamento fica mais difícil com o passar dos anos, devido às restrições sociais que o fenilcetonúrico vivenciam na participação social (jantar fora, período de férias, festas) e os pais se tornam pessoas rígidas, estressadas e ansiosas. A não adesão à dieta prejudicará a sua saúde biopsicossocial e a dieta se mostra ao passar dos anos como uma barreira de participação social, então desde cedo é importante trabalhar de forma educativa com os familiares e com os pacientes, para que pela informação se mantenha o tratamento.

A clínica ampliada pode se dar em uma ação Inter ou Multidisciplinar e é uma ferramenta preciosa no campo da saúde, sendo uma das diretrizes da Política Nacional de Humanização que está voltada ao modo de se fazer saúde. A denominação “Ampliada” não diz respeito somente ao fomento de autonomia do usuário/ família, mas também à integração da equipe de trabalhadores da saúde, de forma a possibilitar aprendizados mútuos e trocas que facilitem a criação de vínculo com o usuário/família (Brasil, 2013).

Sendo assim, as famílias são parte da equipe de trabalho e a sua participação e conscientização é de extrema necessidade no tratamento terapêutico/médico. Quando se estabelece o vínculo com a mãe, a partir deste momento, as consultas passam a ser um espaço de troca sobre todos os atravessamentos do sujeito – que envolve seu estado clínico, psicológico, motor, emocional, social –, focando no melhor prognóstico do paciente.

O acolhimento dos profissionais de saúde não se caracteriza somente pela forma como o paciente é recebido quando inicia o tratamento, mas se relaciona com todo o fazer profissional voltado para a promoção de qualidade de vida durante todo o processo.

Preconiza-se que o tratamento dietético seja mantido durante toda a vida, já que mesmo após o desenvolvimento neurológico completo do indivíduo altas concentrações de fenilalanina

podem promover alterações das funções cognitivas, da síntese dos neurotransmissores e comprometem o desenvolvimento sináptico e dentrítico. Em decorrência dos níveis elevados de fenilalanina, apresentam um quadro clínico que envolve deficiência intelectual, microcefalia, transtorno de humor e de comportamento, tendo como causa a baixa adesão a dietoterapia e o uso irregular da fórmula PKU.

O tratamento visa a neuroproteção dos fenilcetonúricos. Por isso, temos que dar total atenção ao cérebro do bebê. A aprendizagem não aguarda o período escolar formal para se iniciar. Ela se inicia juntamente com o processo maturacional. O processo de Desenvolvimento Neuropsicomotor começa já na vida intrauterina. Evidências mostram que existe formação de estruturas nervosas a partir da terceira semana de gestação, que se dá predominantemente via reflexos.

O bebê já vem com uma bagagem de vivências pré-natais bem desenvolvidas, ele ouve, dorme, acorda, boceja, urina e defeca. Mesmo sendo a maior parte aprendizagem reflexa, o aprendizado do bebê é muito intenso por conta da neuroplasticidade neuronal.

A plasticidade neural é uma capacidade de adaptação do Sistema Nervoso Central (SNC) em modificar as propriedades fisiológicas em resposta às alterações do ambiente. Isso significa que as células neuronais serão capazes de recuperar áreas cerebrais que foram lesionadas. O excessivo nível de fenilalanina pode comprometer a neuroplasticidade.

O atraso no desenvolvimento é observado nos bebês com fenilcetonúria, desde a tenra idade, iniciando com o distúrbio do sono, o bebê apresenta uma irritabilidade acentuada devido aos altos níveis de fenilalanina – bebês que não dormem bem, não tem bom desenvolvimento e seguem não alcançando os marcos do desenvolvimento à termo.

O cérebro dos bebês é 250% mais ativo que o cérebro de um adulto. Até os dois anos de idade tem o dobro de conexões sinápticas de um adulto e a velocidade destas conexões são mais rápidas nos primeiros anos de vida do que em qualquer outro período. Por isso, precisamos proteger o cérebro do bebê.

Vale lembrar que alguns transtornos, principalmente os de aprendizagem, e os que atrapalham a aprendizagem, que são eles: Transtornos Déficit de Atenção e Hiperatividade; Transtorno do Espectro Autista; Transtornos Motores do Desenvolvimento; Transtornos de Linguagem até a Deficiência Intelectual instalada, só vão ser evidenciados quando a criança chegar à idade escolar formal, perdendo-se um tempo precioso para intervir e minimizar as consequências danosas às crianças, bem como para a família. Principalmente, isso ocorre com os transtornos que têm impacto direto no humor, como a ansiedade que se desdobra desde a ansiedade de separação, que é muito comum quando a criança é inserida na escola, até a ansiedade generalizada.

A partir do momento em que o bebê é diagnosticado com Fenilcetonúria, é necessário iniciar o tratamento – começando pelo trabalho Educativo com os pais, que precisam conscientizar-se de que a Fenilcetonúria pode cursar com um atraso no desenvolvimento ou com a deficiência intelectual. Assim, é preciso estarmos alerta às comorbidades que podem surgir, bem como às variedades de condições que estão ligadas à Fenilcetonúria, como fatores biológicos individuais (genéticos, agentes pré e pós-natais), nutricionais, além das questões emocionais e sociais, que precisam ser levadas em conta durante todo o tratamento (Boarati; Pantano, 2016).

De acordo com Boarati e Pantano (2016), o tratamento deve sempre ser encarado como uma tarefa que exige esforços dos vários atores envolvidos, dos pais, professores, equipe multidisciplinar e o próprio paciente, tendo um foco diretivo.

O foco sempre será a estimulação sobre as deficiências presentes e o desenvolvimento de habilidades globais (linguagem, motricidade, aprendizagem, regulação emocional

e comportamental, autônomo etc.) e, frequentemente, os resultados são observados após longo período de investimento.

Assim, é necessário fazer constantes reavaliações do processo, para que o planejamento terapêutico apresente melhores resultados, ou seja, assim que existe a assimilação de uma habilidade mais básicas no bebê e/ou na criança, é preciso readaptar as intervenções para que outras aptidões mais refinadas sejam consolidadas. Desse modo, a troca dos profissionais envolvidos são uma ferramenta importante para a potencialização do tratamento, caso contrário, ações propositivas podem perder eficácia sem uma rede de sustentabilidade para que novas habilidades se consolidem (Boarati; Pantano, 2016).

A deficiência intelectual é caracterizada pela presença de déficit ou prejuízos nas aptidões mentais genéricas, como raciocínio coerente, solução de problemas, planejamento de ações assertivas, pensamento abstrato e capacidade de senso crítico. Existem também prejuízos na função adaptativa do sujeito à vida diária, bem como no desenvolvimento da independência social e ocupacional (Carniel et al., 2018). Pessoas com deficiência intelectual alcançam nos testes padronizados de quociente intelectual (QI) escores inferiores a 70 pontos.

O transtorno específico de aprendizagem é definido pela presença de prejuízos significativos na leitura e existem falhas no processo de decodificação da escrita decorrente, pela presença de falhas na velocidade, na fluência ou na compreensão da leitura. A dificuldade persiste mesmo com a escolarização adequada e o diagnóstico só pode ser realizado após a entrada da criança na educação formal. Nos anos iniciais, é comum a presença de transtornos atencionais, de linguagem ou de habilidades motoras.

No Transtorno Espectro Autista, os sintomas são distribuídos pela tríade: dificuldade na comunicação, na interação social e comportamentos estereotipados.

No transtorno de linguagem, há características envolvidas, como a aptidão de criar símbolos e signos, que podem se apresentar como dificuldades na linguagem oral ou escrita. A linguagem é a atividade humana de maior plasticidade, ambiguidade, subjetividade, fazendo a ponte entre a percepção mediada pelos sentidos e a experiência simbólica integrada pela memória e pensamento.

De acordo com Muskat e Mello (2009), na aquisição da linguagem existe o envolvimento de quatro sistemas interdependentes, que são: Fonológicos, ligados à produção e percepção dos sons para formar palavras, compreendendo as regiões corticais do lobo frontal-temporal; Pragmático, relacionado ao uso adequado da linguagem em determinados contextos, relacionado ao modo como a mensagem precisa ser adaptada e situações sociais, ligado ao córtex pré-frontal, aproximadamente nas áreas opercular, orbital e triangular, no hemisfério esquerdo na maioria da população; Semântico, atribuído ao significado das palavras, envolvendo áreas corticais temporo-parietal, próximo às áreas de giro angular e supramarginal no lobo temporal, conhecida área de Wernicke e Morfológico ou gramática, na combinação das regras sintáticas pra elaborar frases compreensivas.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento. Nele, o sujeito apresenta sinais de comprometimento comportamental diante de situações do dia a dia e há a presença de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Essa condição persiste no decorrer da vida da criança, do adolescente e do adulto. A medida que o tempo passa, a impulsividade tende a diminuir, mas a desatenção tende a permanecer mais constante (Boarati; Pantano, 2016).

Para além dos atrasos, esses transtornos podem cursar com a fenilcetonúria e o trabalho multidisciplinar, sendo preciso trabalhar na prevenção das deficiências e dos atrasos, para que o paciente tenha o melhor prognóstico, qualidade de vida e participação social.

Outrossim, a avaliação neuropsicológica surgiu no século XX, como uma ciência que tem como objetivo estudar a expressão comportamental das disfunções cerebrais. Ela contribui com o diagnóstico diferencial dos transtornos; localiza alterações comportamentais sutis, com intuito de identificar disfunções ainda em estágios iniciais e auxilia no acompanhamento dos quadros disfuncionais em relação aos tratamentos medicamentosos e de reabilitação cognitiva.

As áreas avaliadas nas baterias neuropsicológicas são: atenção, processamento visuoespacial, memória, funções linguísticas orais e escritas, cálculos, funções executivas, formação de conceito, habilidades motoras e estado emocional.

Os exames padrão ouro em neuropsicologia são o WISC (Escala Wechsler de Inteligência perfil 06 anos e 0 meses a 16 anos e 11 meses) e o WASI (Escala Wechsler Abreviada de Inteligência perfil 6 anos e 0 meses a 89 anos). Ambos têm como objetivo avaliar a capacidade do indivíduo em lidar e operar com propósito, racionalmente e efetivamente com o seu meio ambiente. São envolvidas muitas habilidades como raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender ideias, linguagens e aprender.

Existem também as baterias de Atenção BPA 2, que avaliam a atenção Concentrada, Dividida e Alternada. A Atenção Concentrada se refere à capacidade da pessoa selecionar apenas uma fonte de informação diante de vários estímulos distratores em um período pré-determinado. A Atenção Dividida se refere à capacidade da pessoa focar a sua atenção e selecionar ora um estímulo ora outro, por um determinado período diante de estímulos distratores. Já a Atenção Alternada se refere à capacidade de pessoa em procurar dois ou mais estímulos simultaneamente em um período pré-determinado, diante de estímulos distratores.

Já o RAVLT, avalia a memória e a aprendizagem, se o sujeito está aprendendo e é capaz de aprender. A memória verbal em curto prazo é a capacidade de manter temporariamente um conteúdo verbal apresentado; a curva de aprendizagem auditivo-verbal é a capacidade de aumentar a quantidade de material aprendido após a exposição sucessiva ao mesmo conteúdo; o distrator é a memória em curto prazo verbal, que concerne à capacidade de manter temporariamente um conteúdo verbal apresentado; a evocação imediata se refere à memória em curto prazo episódica verbal, que se refere à capacidade de se lembrar de um evento (aprendizagem da lista de palavras) que ocorreu há pouco tempo e que foi sucedido à exposição de um novo conteúdo; a evocação tardia é atinente à memória em longo prazo episódica verbal, cuja capacidade é de se lembrar de um evento (aprendizagem da lista de palavras) ocorrido anteriormente e que foi sucedido à exposição de um novo conteúdo, após um tempo de 20' e reconhecimento é atinente à memória episódica verbal relacionada à identificação das palavras aprendidas anteriormente.

Na avaliação neuropsicológica, para fins de acompanhamento de como está o aspecto cognitivo do paciente fenilcetonúrico, o ideal é que ela seja repetida pelo menos a cada dois anos, para que os profissionais e as famílias tenham uma fotografia de como está o aspecto cognitivo do paciente. Apresentando dados concretos, a conscientização da dietoterapia e o uso contínuo da fórmula PKU são elementos motivadores de que para o melhor prognóstico é preciso ter consciência da importância do tratamento multidisciplinar, visando a neuroproteção.

O ideal é que a equipe multidisciplinar conscientize primeiro a família, estendendo-se para criança o mais precoce possível, para que, na adolescência, tenha-se o menor agravo da doença. Não podemos deixar de considerar como ponto importante o impacto psicossocial que a doença gera, tanto no indivíduo quanto na família. Como já foi citado, pacientes adultos têm maior dificuldade em manter a dieta restritiva devido ao planejamento prévio exigido, odor e sabor desagradáveis da fórmula e consequente perda de qualidade de vida. Como consequência, observa-se a associação entre Fenilcetonúria e transtornos internalizantes - distúrbios pessoais (ansiedade, distúrbios do sono, retraimento, depressão e sentimento de inferioridade) e externalizantes (impulsividade, hiperatividade, humor alterado).

CONCLUSÃO

A fenilcetonúria é uma doença metabólica hereditária que necessita de intervenção terapêutica por toda a vida do paciente. Sem o tratamento adequado, os níveis plasmáticos de fenilalanina se elevam e, conseqüentemente, geram efeitos neurotóxicos, que resultam em anormalidades estruturais e grave deficiência intelectual.

No Brasil, o teste do pezinho é realizado desde a década de 1970, mas o Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN), que tornou o teste obrigatório, foi instituído pela Portaria GM/MS nº822, em 6 de junho de 2001. O objetivo do programa é ampliar a cobertura de realização do teste e, com isso, tornar mais rápido e preciso o diagnóstico de doenças metabólicas inatas, entre elas, a fenilcetonúria.

A partir do diagnóstico e do tratamento precoce, o prognóstico do paciente é melhor e o risco de danos neurológicos é reduzido. O ideal é que o tratamento comece até o décimo dia de vida e seja mantido ao longo de toda a vida do paciente, com dietoterapia de baixa ingestão de proteínas, com a finalidade de evitar o aumento de concentração plasmática de fenilalanina.

Estudos revelam que pessoas com fenilcetonúria que não fazem tratamento podem apresentar atraso no desenvolvimento global, redução de QI, déficit de atenção, baixa autoestima, transtornos de ansiedade e hiperatividade.

Sendo assim, a avaliação neuropsicológica em pacientes com fenilcetonúria evidencia a sua importância, não só para o diagnóstico de quadros neuropsiquiátricos associados a doença, mas também no seguimento de pacientes que apresentam dificuldade de adesão à dieta.

Um paciente bem cuidado é um paciente bem-informado e a clínica ampliada, a partir do tratamento multidisciplinar, traz a visão holística que devemos ter de um paciente, sendo a pessoa que tem a doença, não é a doença que tem a pessoa, como era dito há alguns anos, quando se nomeava pessoas com deficiências, como portadoras de deficiência. Hoje, sabemos que a doença não representa a pessoa, ela é apenas uma das suas facetas. A pessoa com fenilcetonúria pode ter muitas facetas, quando abraça o seu tratamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal 8.069 de 13 de julho 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Indicadores da triagem Neonatal no Brasil**. Brasília: Programa Nacional de Triagem Neonatal, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Humanização - PNH**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2013.

BANTA-WRIGHT, A. S. et al. Commitment to Breastfeeding in the Context of Phenylketonuria. **J Obstet Gynecol Neonatal Nurs**, EPUB, p. 726-36, set 2015.

BOARATI, M. A.; PANTANO, T. SCIVOLETTO, S. **Psiquiatria da Infância e adolescência: cuidado disciplinar**. São Paulo: Manole, 2016.

CAMAROTT, M. C. De braços vazios: uma separação precoce. In: ROHENOHL, C. M. F. (org.). **A clínica com o bebê**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CARNIEL, A. et al. O uso da comunicação aumentativa e alternativa para apoiar o diálogo da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, Universidade de Passo Fundo, v. 10 n. 1, p. 53-65, maio 2018.

CEOLATO, J. C. **Análise molecular do gene pah em pacientes com fenilcetonúria e uma abordagem estrutural da enzima fenilalanina hidrolase.** Porto Alegre: Centro de Biotecnologia da UFRGS, 2011.

CRESPIN, G. C. **A clínica precoce: o nascimento do humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOLSE, B. **Sobre a psicoterapia pais-bebês: narrativa, filiação e transmissão.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

INFANTE, D. P. O Outro do bebê: as vicissitudes do tornar-se sujeito. In: ROHENOHL, C. M. F. (org.). **A clínica com o bebê.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOTTA, S. P. P.; ZEN, T. E. Intervenções precoces com recém-nascidos de risco. In: WANDERLEY, D. B. (org.). **O cravo e a rosa: a psicanálise e a pediatria: um diálogo possível?** Salvador: Ágalma, 2008.

NATALIN, T. et al. Fenilcetonúria no Sistema Único de Saúde: avaliação da adesão ao tratamento em um centro de saúde do Rio Grande do Sul. **Rev HCPA**, Porto Alegre – Rio Grande do Sul, v. 30, n 3, p. 225-232, set. 2010.

PAULA, J. J. / DINIZ- MALLOY, L. F. **Teste de aprendizagem auditivo-verbal de Rey (RAVLT).** São Paulo: Vetor, 2018.

RUEDA, F. J. M. **Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção – BPA 2.** São Paulo: Vetor, 2022.

PINHEIRO, Roseni. **Integralidade.** Disponível em: www.epsvjv.fiocruz/dicionario/verbetes/intsau.html. Acesso em: 25 mar. 2014.

RATTO K et al. Programa de triagem neonatal na cidade do Rio de Janeiro: o teste do pezinho. In: Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, 6., 2000, Salvador (BA); Rio de Janeiro. Resumo... Salvador (BA); Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

SCHMIDT, B. J. et al. Fenilqetonuria: aspectos clínicos y terapéuticos. **Pediatr Dia**, Chile, Coleção: 1 Internacional, p. 257-60 nov1987.

SIQUEIRA, M. F. A.; MIRANDA, A. O.; BISSOLI, L. F. Neuropsychological assessment of adult pku patient on a short-term therapy with sapropterin dihydrochloride: could it be predict sapropterin-responsivess? Disponível: 10.1055/s0043-17668677main. Acesso em: Publicação online 19 de junho 2023.

WECHSLER, DAVID. **Escala Wechsler de inteligência para crianças: Wisc - IV:** livro de estímulos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018. v. 43

WECHSLER, DAVID. **Escala Wechsler Abreviada de Inteligência: WASI – Crianças de 6 a idosos de 89 anos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ORIENTAÇÃO SEXUAL PARA PAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

José Andrade Costa Filho¹

Luan de Sousa Balbino²

Izabela Cristina Alves Soares Sá³

RESUMO

A literatura científica registra a sexualidade de forma ampla, difusa e histórica, uma vez que ela se manifesta na sua dimensão total, abarcando as esferas biológica, psicológica e social. Nessa perspectiva, a sexualidade não se limita ao prazer sexual, mas se manifesta sobretudo pelo toque e em todas as formas de expressão de afeto. Ao abordar esse tema, percebe-se que o exercício do papel sexual e afetivo da pessoa com deficiência é negligenciado ou esquecido, em detrimento de mitos e preconceitos produzidos pela cultura e transmitidos, principalmente, pela família, erguendo barreiras atitudinais e impedindo a vivência íntegra dessas pessoas. Nesse sentido, este trabalho classifica-se como estudo descritivo, com o modelo de relato de experiência, vivenciado por um grupo de estudantes de psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, no projeto de extensão Orientação Sexual para Pais de Pessoas com Deficiência, financiado pela UEPB na cota 2022/23. As intervenções realizadas tiveram como objetivo geral orientar os responsáveis de PcDs no que concerne à dimensão da sexualidade, bem como a produção de estratégias ao abordar esse assunto no contexto familiar. Por sua vez, o público-alvo das ações se concentrou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande, Paraíba – APAE CG. A metodologia foi pensada sob um viés de acolhimento e executada a partir de 7 rodas de conversa, com temáticas e dinâmicas semi-estruturadas, que ganharam forma a partir das demandas relatadas pelos participantes. A partir deste trabalho foi possível promover o entendimento dos pais sobre a sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade. Pais. Pessoa com deficiência. Orientação sexual.

ABSTRACT

The scientific literature documents sexuality in a broad, diffuse, and historical way, recognizing it as a manifestation of a person's total dimension, covering biological, psychological, and social spheres. It extends beyond sexual pleasure, as it is also manifested through touch and in all forms of expressing affection. When approaching this theme, it becomes evident that the sexual and affective aspect of the disabled person's life is neglected or forgotten due to myths and prejudices perpetuated by culture and transmitted mainly by families, which creates barriers that prevent people from living with integrity. In this sense, this study is a descriptive report experienced by a group of psychology students at the Paraíba State University (UEPB) in the extension project "Sexual Orientation for Parents of People with Disabilities", funded by UEPB for the 2022/23 academic year. The primary goal of the interventions was to guide the caregivers of people with disabilities (PwD) regarding sexuality, as well as create strategies to approach this subject in the family context. The target audience for these actions was

1 Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joacofi@uol.com.br;

2 Graduando em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: luandesousabalbino@gmail.com;

3 Graduada em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: izabelacristinaaosoressa@gmail.com.

concentrated in the Association of Parents and Friends of the Exceptional in Campina Grande, Paraíba (APAE CG). The methodology was designed to be welcoming and was implemented through seven discussion circles, featuring semi-structured themes and dynamics shaped by the participants' needs. This work successfully promoted a better understanding of sexuality among parents.

Keywords: Sexuality. Parents. People with Disabilities. Sexual Orientation.

INTRODUÇÃO

A sexualidade é compreendida de maneira ampla, envolvendo características biopsicossociais. Ao contrário do que pensa o senso comum, ela não está necessariamente ligada ao prazer obtido através de um órgão genital, mas a todo um conjunto de expressão de afetos presentes na natureza humana. Conforme o entendimento da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), a sexualidade é a energia que motiva a busca por amor, contato, intimidade, expressa-se na forma de sentir, das pessoas tocarem e serem tocadas; pode influenciar pensamentos, sentimentos, ações, interações e tanto a saúde física como mental. Não deve, portanto, a sexualidade ser entendida como sinônimo de sexo.

A dimensão social possui muita influência sob as manifestações da sexualidade. A cultura, produzida e mantida pela sociedade, é responsável pela repressão do comportamento sexual, sendo válido salientar que essas normas de conduta nem sempre se mostram de maneira clara (Foucault, 1984). Para Sigmund Freud (1915/2014), o social marca todo o constructo do que é permitido ou barrado, erguendo acepções do que seria uma sexualidade normal, embora ela mesma desafie todos os discursos normativos.

Nessa perspectiva, as formas de expressão da sexualidade podem ser aprovadas ou negadas a partir da experimentação do indivíduo no seu círculo de interação em um processo de entrada no âmbito social, conforme supracitado, repressivo e normativo, haja vista que a civilização é o local onde o indivíduo aprende a renunciar às suas pulsões imediatas, a fim da demanda de satisfação desesperada e prolongada que advém do outro (Quinet, 2011; Nascimento, 2010).

Não obstante, ao abordar essa temática, o exercício do papel sexual e afetivo da pessoa com deficiência⁴ é negligenciado ou esquecido. Esse impedimento parte do pressuposto cultural que instaura uma dinâmica de dois polos: o normal e o anormal. Para Maia (2011), quando a diferença é capaz de produzir, em um determinado grupo e em um contexto histórico e político, a ideia de características tidas normais, exclui e estigmatiza outras formas de ser. Nessa concepção, Moreira (2011) pontua que as normas e condutas sexuais que foram construídas em um processo histórico e destinadas a pessoas adultas e saudáveis, excluem a possibilidade da pessoa com deficiência de vivenciar a sua sexualidade. Conceber a limitação sexual como imposta ao sujeito com deficiência implica estabelecer que a impossibilidade ora encontrada do exercício de sua vida afetiva não se encontra nele mesmo, mas no conjunto de regras que o permeiam (Amaral, 1984; Omote, 1994; Tomazini, 2004 apud Garcia, 2012).

Os pais possuem um papel muito importante a ser desempenhado na educação sexual dos filhos, uma vez que, como aponta Werebe (1998, apud Albuquerque, 2011), transmitem ensinamentos de maneira formal e informal, ou seja, pelo que fazem ou pelo que dizem. Não obstante, a pessoa com deficiência – física, intelectual, sensorial ou múltipla – também precisa de orientação sexual para o exercício pleno da sua cidadania.

Os estudos realizados por Giammi (2004, apud Bastos, 2012), apontaram que os pais de

⁴ A nomenclatura de pessoa com deficiência foi sendo alterada ao longo da literatura. Este trabalho utilizará alguns sinônimos, respeitando o aspecto íntegro da pessoa.

peças com deficiência não sabiam como abordar a temática da sexualidade dentro do âmbito familiar, por não conseguirem desenvolver esse tema ou desconhecerem a existência dela nos seus filhos excepcionais. Ademais, os responsáveis relataram sentimentos negativos frente à sua função como educadores, uma vez que a sexualidade é inerente a todo ser humano, independente do indivíduo possuir ou não uma deficiência.

OBJETIVO GERAL E METODOLOGIA

O presente artigo se detém como estudo descritivo, com o modelo de relato de experiência, a partir de resultados coletados de uma intervenção realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande, Paraíba. Por sua vez, o objetivo geral do projeto de extensão foi prestar orientação sexual para pais de pessoas com deficiência em uma instituição que oferece atendimentos para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, a fim de ajudar os responsáveis a entenderem questões relativas à sexualidade dos seus filhos PcDs.

Desse modo, as ações pragmáticas foram desenvolvidas a partir de um primeiro contato com a Instituição e os pais para conhecê-los, apresentar o projeto e promover a discussão acerca da sexualidade dos seus filhos com deficiência. Para a efetivação dos objetivos, a metodologia utilizada consistia em rodas de conversa, por causa do perfil dos participantes e da temática que estava sendo tratada. Foram registradas por diários de campo e de observações sistemáticas, realizadas pelos extensionistas. Feito o mapeamento da realidade e da disponibilidade de horário, os alunos estruturam cada encontro semanal. Por fim, todos os encontros geraram reflexões acerca do tema, relatados no tópico abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme supracitado, o projeto teve um total de sete intervenções temáticas e semiestruturadas pelos extensionistas. Os encontros foram realizados dentro da sala de espera da Instituição. Embora o projeto tenha se destinado aos “pais” na tentativa de abarcar mais de uma função parental, apenas as mães se fizeram presentes (não houve nenhuma presença masculina). O quadro a seguir apresenta as temáticas dos encontros, as estratégias utilizadas e a descrição de cada uma das atividades.

Quadro 1: Encontros na APAE

TEMA	ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
1. Sexo e sexualidade	Realizar o primeiro contato com os participantes em uma roda de conversa, a fim de apresentar o projeto e promover a discussão sobre a sexualidade.	Buscou-se explicar a diferença entre sexo e sexualidade. Estiveram presentes no encontro sete mães que se mostraram estar abertas ao diálogo. Falou-se sobre a importância da reincidência de orientações e sobre o uso de uma linguagem adaptada. Durante o diálogo, foi possível evidenciar a presença de uma emancipação não-toda do corpo do filho, tornando-o um ser dependente mesmo que sua deficiência não o impeça do uso da autonomia sobre si.
2. Mitos sobre a sexualidade das PcDs	A dinâmica proposta foi a de teia de significados a partir de um barbante, conectando pontos em comum nas participantes. Não utilizada por causa da alta movimentação do local, foi necessário fazer uma adaptação muito rápida à realidade do ambiente, deixando apenas a roda de conversa.	Iniciou-se nos relatos, conforme o recorte da fala de uma participante: “O preconceito pode ser velado ou maquiado, mas sempre existe”. A participante frisou a questão e direito à expressão da homossexualidade das pessoas com deficiência intelectual e que hoje as políticas públicas são extremamente preconceituosas. Também foi relatado que nada garante que a vida sexual das pessoas sem deficiência será satisfatória. Nessa perspectiva, foi levantada a pauta de orientar sem infantilizar, não rotulando a sexualidade de ninguém e enxergando pessoas, não estereótipos. Além disso, foi discorrido acerca da romantização em ser mãe de

<p>3. Vida afetiva e a pessoa com deficiência</p>	<p>A dinâmica inicial consistia despertar outra perspectiva nos familiares sobre a sexualidade do PcD, a partir de relatos transcritos e retirados de um artigo científico.</p>	<p>PcD, em que uma mãe disse: "Ódio que me chamem de guerreira", uma vez que a figura simbólica de uma "guerreira", segundo a participante, não pode sofrer e não pode sangrar".</p> <p>Para introduzir o tema à discussão, foram levados trechos do texto "Apontamentos e reflexões sobre a sexualidade da pessoa com deficiência", consistindo em relatos de PcD's que englobam temas relacionados ao namoro, casamento, autoimagem, autoestima e vaidade. Uma das mães leu em voz alta e assim que finalizou a leitura, começou a debater acerca da concepção de mundo da pessoa com deficiência, de que ela seria direcionada e equivalente a forma que a família vê o mundo. Ela finalizou a sua participação com a fala "Já são excluídos de tanta coisa, de amar também, é pesado". De modo geral, as mães ressaltaram que existe sempre a necessidade de cuidado e algumas relataram que se deixassem os filhos se casarem, eles teriam que morder por perto.</p>
<p>4. Vulnerabilidade da pessoa com deficiência</p>	<p>A dinâmica utilizada foi parecida com a do terceiro encontro, diferenciando apenas que não consistia em depoimentos, mas em dados estatísticos retirados de um jornal.</p>	<p>Foi distribuído um folheto elaborado pelo jornal G1, acerca da violência contra Pessoas com Deficiência. As mães relataram algumas reportagens envolvendo agressões físicas e sexuais, defendendo a orientação sexual como forma de prevenir. Uma participante relatou sobre o abandono paterno e de como é difícil educar um filho com ou sem deficiência.</p>
<p>5. Temática aberta</p>	<p>Roda de conversa.</p>	<p>Houve uma explanação sobre maternidade e o "ser-mãe", o encontro teve a participação de sete mães. As participantes abriram uma discussão sobre a própria sexualidade e como os maridos reproduzem um machismo estrutural no casamento. Termos como: "deposito de esperma", "escrava", "servente", entre outros, foram utilizados. Aliado a isso, ocorreram relatos de histórias da vida sexual delas e a diferença que aconteceu ao envelhecer.</p> <p>O encontro teve participação de dez mães. Algumas das falas trazidas pelas mães foram: "Não coloque em mim o rótulo de guerreira", "O povo olha e condena", "Eles querem dizer absurdos e querem que a gente tenha paciência", "Como que fica o psicólogo da mãe? Somos tidas como perfeitas", "É necessário cuidar de quem cuida". Ainda foi relatado a dificuldade de encontrar e, principalmente, de aceitação do diagnóstico em escolas. Também foi relatado sobre o sofrimento das instituições específicas para pessoas com deficiências, assim como acerca da importância de conhecer os direitos delas.</p>
<p>6. Temática aberta</p>	<p>Roda de conversa a partir da pergunta norteadora: "Como é para vocês lutarem junto com seus filhos PcDs?"</p>	<p>O encontro teve participação de dez mães. Algumas das falas trazidas pelas mães foram: "Não coloque em mim o rótulo de guerreira", "O povo olha e condena", "Eles querem dizer absurdos e querem que a gente tenha paciência", "Como que fica o psicólogo da mãe? Somos tidas como perfeitas", "É necessário cuidar de quem cuida". Ainda foi relatado a dificuldade de encontrar e, principalmente, de aceitação do diagnóstico em escolas. Também foi relatado sobre o sofrimento das instituições específicas para pessoas com deficiências, assim como acerca da importância de conhecer os direitos delas.</p>
<p>7. Encontro final</p>	<p>Finalização e devolutiva.</p>	<p>Encontro de encerramento. Recapitulação do caminho percorrido com as participantes e com a diretoria da APAE Campina Grande. Agradecimento pelos frutos colhidos, entrega de lembrancinhas e fechamento de ciclo.</p>

Fonte: Autor (2019)

Com relação aos resultados obtidos com este projeto, a cada encontro as participantes relataram que gostavam muito, porque o tema trabalhado possui um tabu muito grande e naquele ambiente proporcionado às mães e elas poderiam falar e aliviar um pouco das suas angústias. Comentários positivos sempre eram feitos e, além disso, uma participante chegou a dizer que

se sentia em uma terapia, por causa do bem-estar proporcionado. As participantes conseguiram, ao menos, ter uma outra perspectiva sobre a sexualidade dentro da sua casa, porque conseguiram enxergar esse assunto com mais informação e leveza, não apenas vinculado ao ato sexual. Ademais, a temática transpassava a própria vida delas, sem as resumir ao fato de serem mães.

De modo geral, constatou-se que a repressão da sexualidade da pessoa com deficiência é, portanto, uma construção social, porque desvia da “curva” tida como normal e esperada. Tal fenômeno é evidenciado a partir do intermédio da própria sociedade, sendo essa responsável, em um processo sócio-histórico, por erguer barreiras atitudinais que impedem a vivência da sexualidade íntegra de pessoas com deficiência. Desse modo, Maia e Ribeiro (2010) observam uma forte influência do aparelho social frente a essa segregação. A cultura se utilizando de algumas acepções não verídicas para justificar a repressão sexual e afetiva impostas aos PCDs.

Nessa perspectiva, os motivos que impedem essa vivência são alguns mitos e preconceitos sobre a sexualidade da pessoa com deficiência. Por conseguinte, o comportamento sexual do indivíduo é reprimido ou ignorado, em detrimento da norma cultural, cujo teor é incorporado pelo círculo de vivência da criança excepcional e se estende até a internalização do indivíduo sobre esses estigmas (Silva, 2006 apud Maia; Ribeiro, 2010). Ergue-se, assim, mais uma barreira atitudinal à pessoa com deficiência, independentemente se é física, intelectual, sensorial ou múltipla.

Uma barreira também é encontrada na literatura científica, uma vez que “poucos estudos têm o objetivo de compreender quais são as experiências, necessidades e sentimentos que as próprias pessoas com deficiência intelectual têm frente a sua sexualidade” (Garcia, 2012. p. 149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o art. 207 da Constituição Federal (1988), as universidades públicas estão alicerçadas de maneira indissociável sob um tripé que sustenta a sua teoria e a prática, sendo: o ensino, a pesquisa e a extensão. A extensão universitária deve articular o ensino e a pesquisa e sua prática está envolvida no impacto positivo prestado a uma comunidade (Koglin, 2019). A relevância acadêmica deste projeto consolida, portanto, um dos pilares da universidade, ao possibilitar a aplicação de conhecimentos teóricos a fim de impactar positivamente a comunidade externa. Os alunos que participaram do projeto tiveram a possibilidade de aprender e construir estratégias de intervenção psicossocial relacionadas à sexualidade humana junto aos pais de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, possibilitando o aprofundamento teórico e a vivência técnica. No tocante às mães, foi possível perceber no discurso delas durante e na finalização das intervenções que elas estavam mais abertas para falarem sobre o assunto da sexualidade com seus filhos e reconheceram a importância da orientação sexual a partir da família.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de. Sexualidade e deficiência intelectual: Um curso de capacitação para pais. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 64, mar. 2011.

BASTOS, Olga Maria; DESLANDES, Suely Ferreira. Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1031-1046, set. 2012.

FOUCAULT, Michel. **The foucault reader**. New York: Pantheon, 1984.

FREUD, Sigmund. **As pulsões e seus destinos** - Edição bilíngue. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GARCIA, Wallisten Passos. Apontamentos e reflexões sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. **Psicologia argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 149-160, mar. 2012.

KOGLIN, Terena Souza da Silva; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária** [Internet], v. 10, n. 2, p. 71-78, jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658/pdf>>. Acesso em 15 de mar. de 2023.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade**: Na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, p. 159-176, ago. 2010.

MOREIRA, L. M. A. O papel dos pais e dos educadores na educação sexual da pessoa com deficiência intelectual. In: **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-47

NASCIMENTO, Marcos Bulcão. **Alienação, separação e travessia da fantasia**. [online], Opção Lacaniana, 2010. Disponível em: <http://opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_1/Aliena%C3%A7%C3%A3o_separa%C3%A7%C3%A3o_e_a_travessia_da_fantasia.pdf>. Acesso em 15 de mar. de 2023.

QUINET, Antônio. **A descoberta do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 21-36

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Developing sexual health programmes: A framework for action**. [online], World Health Organization, 2010. Disponível em: <<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/70501/WHO?sequence=1>>. Acesso em 15 de mar. 2023.

ACÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENGAJAMENTO PARA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS: OS DESAFIOS DAS FACES ENVOLVIDAS

Lucineia Teresinha Colecha Fabri¹

RESUMO

O presente trabalho busca propor uma discussão acerca do engajamento à aprendizagem por alunos da educação Básica na modalidade de Educação Especial. Dessa forma, o texto objetiva elencar questões referentes as estratégias que podem ser desenvolvidas pelos docentes, visando a motivação e engajamento dos alunos diante do processo de ensino e aprendizagem. É de fundamental importância a promoção de ações que almejem o engajamento para aprendizagem dos estudantes matriculados em escolas especializadas. Inicialmente, se refere ao direcionamento das propostas educacionais que são realizadas pelas equipes escolares, direcionando o trabalho pedagógico nas escolas especializadas, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, destinados aos alunos com deficiência. Faz menção as abordagens que incluem os processos escolares de formação para crianças, jovens, adultos e idosos que estão na escolarização na modalidade da educação especial. É nessa premissa, que o desafio da escola especializada se constitui, ou seja, possibilitar ações que sejam direcionadas para atender as necessidades educacionais do público atendido. É necessário que mecanismos e multi-meios sejam definidos para o engajamento dos estudantes, assim como, dos professores para atuar no processo de ensino e aprendizagem motivadora e objetiva. Portanto, há diversos caminhos que podem ser percorridos para a efetivação de uma proposta interventiva aberta, flexível na práxis pedagógica e que fortaleça a aprendizagem dos alunos com deficiência. É preciso aprofundar os conhecimentos acerca da aplicabilidade e da importância das práticas de engajamento para um desenvolvimento efetivo, que valorize e motive os alunos em todos os aspectos, sociais, cognitivos e/ou afetivos.

Palavras-chave: Educação Especial. Engajamento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work proposes a discussion about engagement in learning among Basic education students in the Special Education modality. Thus, the text highlights strategies teachers can develop to motivate and engage students in the teaching and learning processes. Promoting actions that aim to engage students enrolled in specialized schools is fundamental. Initially, the educational proposals carried out by school teams are analyzed, focusing on pedagogical work in specialized schools, particularly in Early Childhood and Elementary Education for students with disabilities. The discussion mentions the approaches that include school training processes for children, youth, adults, and elderly people within special education. The challenge for specialized schools lies in creating actions tailored to meet the educational needs of their students. Therefore, it is essential to establish mechanisms and multi-media approaches to engage students and teachers in a motivating and effective teaching and learning process. Various pathways can be explored to implement an open, flexible, and pedagogically robust approach that strengthens the learning of students with disabilities. It is necessary to deepen the unders-

¹ Especialização em Educação Especial e Inclusiva/Ação Docente, pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, Brasil (2018). Professora da Secretaria Municipal da Educação de Prudentópolis, Brasil.

tanding of the applicability and significance of engagement practices for effective development, valuing, and motivating students in all aspects—social, cognitive, and affective.

Keywords: Special education. Engagement. Learning.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos e de ensino e aprendizagem vêm sofrendo no decorrer dos anos inúmeras transformações advindas de diversos fatores, incluindo situações culturais, sociais, políticas, econômicas e o próprio direcionamento educacional vigente. As demandas atendidas nas escolas comuns e especializadas apresentam em seus públicos de atendimento escolar, diversos perfis e níveis de desenvolvimento estudantil, perpassando a inúmeras necessidades educacionais que requerem delicados e intensivos planejamentos pedagógicos e ações práticas para que os estudantes possam desenvolver habilidades e aprimorar potencialidades em seus processos de ensino e aprendizagem.

Santos (2023) enfatiza que é um desafio manter os alunos motivados e comprometidos com a aprendizagem, sendo de fundamental importância a implementação de estratégias para engajar os alunos nas atividades propostas e manter a sua motivação, bem como, o interesse em dar continuidade, criando um ambiente positivo e produtivo.

Os espaços escolares e as equipes profissionais precisam identificar situações que interferem na efetividade dos processos formativos dos estudantes. Para tanto, é indispensável ater-se aos indícios e pontos de atenção que os alunos trazem durante as aulas que envolvam os campos de experiências e/ou os componentes curriculares propostos para a educação básica, delineando claramente o curso das ações docentes para que se dê significado a escolarização.

Neste contexto, o processo de aprendizagem é mais significativo, quando os alunos são motivados nas atividades propostas, levando-se em consideração o interesse e engajamento. (Bacich; Moran, 2018).

Como principal objetivo, buscou-se propor uma reflexão sobre o direcionamento de ações pedagógicas para os estudantes da Educação Especial, visando o engajamento para a aprendizagem através de ações desenvolvidas pela equipe pedagógica e docente.

2. METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo propor uma reflexão sobre o direcionamento de ações pedagógicas para os estudantes da Educação Especial, com intuito de levantamento bibliográfico sobre autores que discorrem sobre práticas que abordam a aprendizagem e as possibilidades sobre o engajamento coletivo no contexto escolar.

A pesquisa foi desenvolvida, tendo como aporte teórico a leitura de obras publicadas sobre o tema deste estudo, em materiais científicos publicados sobre o tema entre os anos de 1984 e 2024. A investigação será realizada na base de dados Scielo Scientific Electronic Library Online e Google Acadêmico.

A abordagem será qualitativa, visa analisar e descrever os referenciais encontrados. Cabe frisar que a pesquisa qualitativa é compreendida como uma expressão genérica, o que significa que compreende atividades ou investigação, que podem ser denominadas. Ademais, são trabalhados os dados, buscando interpretar os significados e o uso da descrição qualitativa visa captar as essências, buscando explicar melhor a sua origem, mudanças, relações e consequências (Lara; Molina, 2015).

3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E POSSIBILIDADES DE ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

No século XIX, os norte americanos Fredricks, Blumenfeld e Paris dão origem às primeiras teorias acerca do engajamento, relacionando à aprendizagem, enfatizando que quando os alunos estão motivados e engajados, demonstram maior interesse e participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem, tornando-a, mais efetiva.

Cardoso e Strieder (2023) destacam Fredricks (2004), compreende o engajamento como um construto multidimensional que englobe várias dimensões comportamental, cognitiva e emocional. Desse modo:

O engajamento cognitivo abrange o investimento do estudante no processo de apreensão do conhecimento. O engajamento comportamental refere-se à participação ativa dos estudantes durante as atividades desenvolvidas, e o engajamento emocional associa-se aos vínculos afetivos estabelecidos entre os estudantes e os professores, entre os colegas de sala e entre o estudante e a escola (Cardoso; Strieder, 2023, p. 4)

Nesta perspectiva, entende-se que o processo de engajamento, requer e necessita de aprofundamento e conhecimento de práticas baseadas em evidências e pesquisas dentro dos espaços escolares, para que possam amparar e subsidiar a extensão acadêmica. Trazer a percepção ativa dos estudantes para a necessidade de entender e associar conhecimentos científicos aos conhecimentos de mundo já adquiridos. Ou seja, correlacionar conhecimentos prévios dos alunos aos conteúdos estruturados definidos para cada etapa de ensino, mediante definição dos planejamentos, principalmente as abordagens e políticas educacionais para o público da educação especial.

Para Vygotski (1984) deve ser impreterivelmente conduta da escola e professores, pensar e oportunizar como instrumento relevante de apropriação do conhecimento dos alunos os aprendizados e vivenciais de mundo que estes já trazem consigo. E, a partir daí moldar e lapidar o direcionamento dos conhecimentos científicos propostos na escola como práxis pedagógica para consolidar conceitos formais, contribuindo para um processo de aprendizagem mais significativo e com real sentido, nos espaços de escolarização.

[...] a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2010, p. 2).

É preciso que as escolas e professores compreendam a necessidade de as ações pedagógicas, práticas rotineiras e metodologias trabalhadas com os estudantes estejam alinhadas às propostas engajadoras e motivadoras para o ensino e aprendizagem “Por isso, é fundamental que os professores estejam dispostos a experimentar diferentes abordagens e ajustar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades individuais dos estudantes” (Santos, 2023, p. 5).

Assim, os alunos terão suas potencialidades valorizadas, e em consequência, serão engajados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mais efetivos, a partir dos conhecimentos que trazem em sua bagagem cultural, aliados aos conteúdos formais propostos na escola.

O engajamento é tanto uma jornada quanto um destino. Ele deve levar à melhoria do

aprendizado e do bem-estar dos alunos, de seus educadores e da comunidade como um todo. Existem muitas maneiras de se engajar; nós podemos e precisaremos seguir por mais de um caminho (Shirley; Hargreaves, 2022). Elementos estratégicos e ferramentas educacionais devem ser repensadas e realinhadas, devemos proporcionar aos estudantes antes de mais nada o prazer em estar na escola, fazendo-os serem protagonistas do progresso e sucesso escolar.

Doug Lemov (2018) em seu Livro *Aula Nota 10 2.0*, apresenta algumas estratégias e técnicas para engajar os alunos aos processos educacionais. De forma que suas observações foram realizadas em classes comuns de ensino, mas que perfeitamente se aplicam no direcionamento das escolas especializadas e suas salas de aula com o público com necessidades educacionais especiais, propiciando um amplo leque de possibilidades para o realinhamento de propostas para intervenções, motivações e engajamento dos estudantes nas instituições de ensino, tanto do ensino regular, como da Educação Especial.

Dessa maneira, Santos (2023) acentua que um ambiente de aprendizado motivador é essencial para manter o engajamento dos alunos nas atividades propostas, quando eles se sentem seguros respeitados e valorizados, apresentam maior interesse em aprender e participar de forma ativa. Outro fator importante para engajar os educandos é a relevância das atividades, quando percebem que o conteúdo abordado tem aplicabilidade prática, é relevante para sua vida, tendem a se empenhar mais na realização da atividade.

As relações entre professores e estudantes também são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado positivo. mostrou que a qualidade das relações professor-estudante está diretamente relacionada ao engajamento dos estudantes. Quando os estudantes percebem que seus professores estão envolvidos em seu aprendizado e se importam com seu bem-estar, é mais provável que se sintam motivados a participar das atividades escolares (Santos, 2023, p.4).

A partir desse pressuposto, é possível refletir sobre a necessidade de manter estudantes fortalecidos e motivados a frequentarem a escola, principalmente com o público que apresenta idade cronológica acima da obrigatoriedade escolar definida pela legislação vigente (LDB 9394/96), sendo aquele público que estão na escolarização ofertada na modalidade especial ao longo da vida.

Que por vezes por situações de desengajamento e falta de estímulos apropriados evadem-se da escola, prejudicando e estagnando seu processo de evolução acadêmica, e que por apresentarem suas limitações cognitivas devem ser constantemente incentivados, estimulados e trabalhados em suas áreas globais de desenvolvimento.

Inúmeras são as possibilidades e multimeios de estruturação de linhas metodológicas que irão fazer sentido para os estudantes. Uma das propostas destacadas por Lemov (2018), é a organização que a equipe gestora e as equipes pedagógicas podem estar planejando e executando com os alunos, tais como, a rotina escolar, entrada em sala no início das aulas, que pode ser definido locais e rotina ao sinal sonoro, para que os estudantes sejam estimulados a manter organização e ordem, assim que estiverem dentro do ambiente escolar, esperando seus professores.

Santos (2023) enfatiza que para criar um ambiente de aprendizado positivo, é de suma importância que os professores levem em consideração e implementem diversas estratégias, tais como:

Estabelecer regras e expectativas claras para o comportamento e o desempenho dos estudantes, incentivando o respeito, a cooperação e a participação ativa nas atividades escolares.

Fomentar a inclusão e o respeito pelas diferenças entre os estudantes, criando um ambiente acolhedor e seguro para todos.

Demonstrar interesse e envolvimento no aprendizado dos estudantes, valorizando suas opiniões e ideias e incentivando sua participação ativa nas atividades escolares.

Estabelecer metas desafiadoras e realistas para incentivar os estudantes a se esforçarem e se dedicarem ao aprendizado.

Criar oportunidades para a interação e colaboração entre os estudantes, incentivando a cooperação e a construção coletiva do conhecimento.

Oferecer feedback regular e construtivo aos estudantes, destacando seus pontos fortes e oferecendo sugestões para melhorias (Santos, 2023, p. 5).

Com base nessas estratégias, é importante dizer que os docentes devem organizá-las previamente, preparar os materiais, oportunizando aos estudantes o acesso e foco no universo da aula, sem se dispersar. A conduta e organização dos docentes também reflete na organização das turmas. Neste ponto vale destacar que a acolhida inicial dos discentes antes do início da aula, são valiosos momentos de troca e compartilhamento de informações, sem pressão, de maneira informal e descontraída.

Uma possibilidade estratégica que ganha muito destaque nos contextos do ensino comum, em salas de recursos multifuncionais e nas salas de aula das escolas especializadas, é a estratégia descrita por Lemov, a estratégia de engajamento “Fator A”, que merece atenção e ação, a qual já é bastante trabalhada pelos docentes de vários níveis e modalidades de ensino.

Diversão e jogos: desafios e competições individuais e coletivas. O uso de jogos, desafios, resolução de problemas e atividades com gamificação, favorecem um ambiente lúdico e afetivo, superando, assim, o desencantamento, por exemplo.

Nós (e eles): a ideia é trazer, com essa estratégia, sentimento de pertencimento ao aluno, no qual o professor aproxima os conhecimentos do aprendiz através do que ele já sabe, da linguagem que utiliza, levando em consideração o universo do estudante, superando, então, a desconexão, por exemplo.

História, teatro, música, dança e palestras: identidade coletiva, favorece a memorização de informações e energizam a memória, promovendo identidade coletiva, superando a dissociação, por exemplo (Lemov, 2018, p. 5).

Dentro do universo metodológico de criar e recriar possibilidades de engajamento, está atribuída a diversidade de ações trabalhadas por através de elementos que foquem e despertem o interesse dos alunos, as atividades que promovam desafios onde eles se sintam capazes de executar e finalizar, são a essência do aprendizado. Intervenções coletivas devem ser aplicadas com intuito de desenvolver habilidades de expressão e memória, jogos e a ludicidade como repertório para favorecimento de espaços e ambientes acolhedores e que contribuam para a efetivação da apropriação de conteúdos por meio de recursos concretos.

Nesse sentido, a motivação desperta os interesses e move inicialmente, a captura da atenção e o engajamento, mantendo o envolvimento, mesmo diante de obstáculos ou dificuldades que porventura, venham surgir. (Shirley; Hargreaves, 2022). Diante disso, cabe a nós como rede de apoio e suporte educacional dos estudantes para motivá-los incansavelmente. Visto que, diante dos estímulos e/ou pela falta deles, muitos alunos frequentam ou deixam de frequentar a escola. Desse modo, é essencial propiciar incentivos para que seja garantida a permanência e acesso à escola, aos conteúdos escolares, buscando potencializar as habilidades a serem desenvolvidas.

Lemov (2018) destaca que os professores podem realizar algumas intervenções, como trabalhos em grupos, definir os papéis e com orientação propor informações, para que todos os

membros da equipe participem. Engajar os estudantes e mostrar que todos precisam uns dos outros para completar as atividades propostas, conscientizar que eles não conseguem fazer todas as partes sozinhos, é uma forma de acolher a necessidade individual de cada aluno. A boa organização do trabalho em grupo é uma estratégia que contribui para o engajamento coletivo dos estudantes (Cohen; Lotan, 2017).

Quanto ao trabalho em grupo, Lemov (2018) aponta alguns direcionamentos, ressaltando que a escola e professores devem estabelecer os objetivos de aprendizagem (perspectiva do planejamento reverso). Elaborar/organizar as atividades que serão desenvolvidas nos grupos pelos estudantes, reunir recursos e materiais necessários, planejar a disposição física da sala de aula - considerações do espaço, também são relevantes. Outro ponto de atenção neste direcionamento estratégico é organizar como os grupos serão compostos, e como os estudantes serão distribuídos entre seus membros, pois o intuito é cada aluno do grupo possa expor suas habilidades para que potencializem suas ideias para discussão produtiva.

Nesse sentido, Teixeira (2024) destaca que a aprendizagem colaborativa estimula a interação entre os discentes, encorajando-os à colaborarem uns com os outros, a compartilharem de ideias e construir conhecimentos. A aprendizagem em grupo propicia a troca de perspectivas, bem como, aperfeiçoa competências sociais e promove as relações interpessoais de forma positiva.

A aprendizagem colaborativa do estudante é uma metodologia que realça a relevância do trabalho em equipe, da interação e da cooperação entre os alunos no processo de aprendizado. Ao adotar a aprendizagem colaborativa, os educadores procuram forjar um ambiente no qual os estudantes possam edificar o conhecimento em conjunto, compartilhar conceitos, debater ideias e solucionar desafios de modo colaborativo (Teixeira; Pereira, 2024, p. 9).

É preciso orientar os alunos, estabelecer objetivos claros, viabilizar a formação de grupos heterogêneos, contribuindo para o engajamento dos educandos na atividade proposta. Nenhum processo de crescimento e evolução acadêmica se dá por si na individualidade, visto que, as trocas e interações são essenciais para a aprendizagem, assim como o trabalho dos professores em sala de aula.

3.1 Desafios de engajamento nas escolas especializadas

Nas escolas especializadas proporcionar atividades que estimulem o engajamento e o desenvolvimento dos alunos com deficiências é fundamental. Entretanto, há muitos desafios para que essa prática realmente se efetive. De acordo com Cardoso e Strieder (2023) o engajamento escolar tem sido foco de muitos estudos, que abordam as variáveis e dimensões envolvidas nesse processo. O engajamento escolar é um construto multifacetado e complexo que diz respeito ao grau de envolvimento do educando, bem como, o seu comprometimento e participação nas atividades propostas.

O engajamento reflete uma prática constante e analisada por todo grupo nos contextos escolares e/ou qualquer campo e área de abordagem. Sendo um desafio marcante na dinâmica dos grupos envolvidos manter processos de interesses e de motivação. No entanto, o que merece destaque aqui no discorrer desta temática são reflexões e alinhamentos nas ações pedagógicas das escolas de educação básica, sobretudo na atuação das escolas especializadas, público envolvido na análise da temática aqui discorrida.

É pertinente referenciar que desafios de engajamento são emergidos a todo momento

e a qualquer época histórica, principalmente quando as faces envolvidas projetam questões que tangem o ensino e aprendizagem em escolas especializadas. Não se criam abordagens de currículos estanques e nem tampouco acabados nos processos educacionais para os estudantes com deficiências. Ora, também não se mantém metodologias únicas para o cumprimento e os estímulos oferecidos aos alunos e professores da educação especial, visto que cada perfil, particularidade, potencialidade e especificidade geram demandas divergentes, bem como, necessidades que envolvem multimeios de engajamento e direcionamento junto aos anseios de aprendizagem dos estudantes.

O engajamento para aprendizagem requer da escola e corpo docente, práticas de planejamento contínuo, replanejamento, autoavaliação, mudança de paradigma, condutas instigadoras, estratégias específicas conforme o público e faixa etária que atende. Mas, buscar formas para promover o protagonismo dos estudantes como agentes ativos junto a construção do conhecimento formal. Desta forma, cabe as equipes escolares buscar estratégias para tornar a construção formal dos processos educativos efetivos, visando a permanência, o engajamento e o pertencimento dos estudantes na escola.

Nesse sentido, Silva, Abranches e Oliveira (2018) afirmam que para que ocorra o engajamento, é necessário que as pessoas estejam empenhadas, sejam proativas e estejam comprometidas. Na educação, o engajamento é um tema de grande importância, contribuindo para a qualidade da aprendizagem, a prática pedagógica e para o desenvolvimento de projetos e atividades, envolvendo e motivando os educandos neste processo.

O outro lado da “face” que completa e também desafia os processos de engajamento para a aprendizagem são as necessidades que os estudantes das escolas especializadas apresentam na rotina escolar, principalmente na percepção que a escolarização tem sentido. Mas que, além do sentido precisa “fazer sentido” estar no ambiente escolar.

Sendo assim, é imprescindível tornar os espaços individuais e coletivos dos estudantes na escola espaços acolhedores e significativos ao entendimento das propostas intencionadas, deixando claro e evidenciando a potencialidade e as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, Silva, Abranches e Oliveira (2018, p. 4) enfatizam que:

O engajamento estudantil deve considerar três fatores principais, quais sejam, o aluno e sua aprendizagem, a instituição enquanto ambiente de aprendizagem e os recursos aplicados na aprendizagem e, por fim, os docentes e suas práticas; sem perder o foco no estudante e no ambiente universitário ao qual o mesmo está inserido. No nosso entendimento, esses mesmos fatores, podem perfeitamente serem aplicados ao engajamento docente. E as dinâmicas interacionais e suas interrelações contribuem para a análise do engajamento em rede.

Pensando em práticas de escolas especializadas, é necessário contextualizar cada momento dos processos educativos, valorizando cada acerto e redirecionando o que precisa ser retomado a cada etapa escolar dos alunos.

Diante do público evidenciado neste trabalho, alunos com deficiências, o desafio do processo de escolarização propõe objetivos claros, os erros como cita Demo (2001), é parte do processo. Errar faz parte, reflete que errar e acertar é um dos processos fundamentais no aprendizado.

O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, é parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber pensar a capacidade de avaliar e refinar, por acerto e erro,

até chegar a uma aproximação final. Para quem tem uma ideia da aprendizagem como produto final, o erro está fora dela, mas para quem a vê como um processo, ele faz parte. (Demo, 2001, p. 50).

Desta forma é imprescindível que as escolas e professores utilizem como meio de conduta, reagir aos erros e acertos com naturalidade, evitemos evidenciar por muito tempo falando do erro, é preciso reforçarmos e começar a trabalhar para corrigi-lo de maneira a valorizar o que os estudantes já fixaram sobre determinado assunto/tema/conteúdo, mesmo que de forma equivocada. Para tanto, ao identificar o erro nos estudantes, entenda o equívoco que estão cometendo e desenvolva uma ação para, por meio do erro, os alunos aprenderem a conceituar a forma adequada, esta é uma constante medida de direcionamento assertivo para eficiência e superação.

Sequenciando ainda os desafios para o engajamento, é oportuno destacar outro ponto do Lemov (2018), que assinala que para tornar o aluno o protagonista, é preciso aplicar a estratégia “Eu, Nós e Vocês”, que poderá ser implementada por professores, bem como, a estratégia “Faça de novo”, podendo ser implementada pela equipe gestora. Essas estratégias de engajamento para a aprendizagem cabem como ponto de partida, ponto de reflexão e ponto de autoavaliação para o direcionamento das ações pedagógicas dos estudantes, uma vez que todo direcionamento escolar na proposta da educação especial precisa ser claro e objetivo, dando amplo leque de informação e retomada diária desta informação.

CONCLUSÃO

Neste trabalho objetivou discorrer sobre o engajamento de discentes e docentes da educação básica na modalidade de Educação Especial, diante do processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se ao longo deste trabalho que o engajamento é complexo e que mantê-lo, requer a adoção de estratégias e metodologias diversificadas, visando promover a motivação e interesse dos alunos diante das atividades propostas.

Na educação especial, a motivação e o engajamento dos alunos são essenciais para desenvolver uma aprendizagem realmente efetiva, que pode ocorrer por meio de situações e conhecimentos prévios vivenciados pelos alunos, bem como, a partir de objetivos e vivências que gostam. Assim, é possível manter seu engajamento nas diversas proposições.

Para que isso aconteça, cabe a equipe pedagógica e docentes pensarem juntos em estratégias e ações que tenham como objetivo, o desenvolvimento dos alunos através de atividades significativas, práticas e reais, vivenciadas no contexto diário dos alunos.

Neste fluxo de caminhar, aprender e aprender fazendo, que entendemos e consideramos os processos educativos como meios transformadores e formadores para as ações pedagógicas de engajamento para aprendizagens significativas e com significado aos estudantes.

As práticas pedagógicas são ações conscientes e participativas que visam a atender expectativas educacionais de uma determinada comunidade. Elas servem para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

Considerando que a intencionalidade educacional das escolas especializadas, é necessário oportunizar ações e práticas estratégicas para a escolarização e engajamento dos estudantes para a aprendizagem, possibilitando uma comunicação assertiva e criando mecanismos para fortalecer o protagonismo dos estudantes nos processos formais e informais de conhecimento, dentro e fora do espaço escolar, bem como nas comunidades onde vivem.

REFERÊNCIAS

- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. *Planejando o trabalho em grupo*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- CARDOSO, Z. Z.; STRIEDER, R. B. Engajamento dos Estudantes em Práticas Educativas Fundamentadas pela Educação CTS. *ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec.*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3-26, nov. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/87862/54716>. Acesso em: 16 maio 2023.
- DEMO, P. Papel do Erro. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 144, p. 49-51, ago. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LEMOV, D. **Aula nota 10 2.0: técnicas para melhorar a gestão da sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- LEMOV, D. **Aula Nota 10 2.0: 63 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. 2. ed. São Paulo: Livros de Safra, 2018.
- LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. **Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias**. Disponível em: [gepeto/ufschttps://gepeto.paginas.ufsc.br](https://gepeto.ufsc.br/gepeto.paginas.ufsc.br). Acesso em: 03 maio 2024.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.
- SANTOS, G. M.; **Engajando estudantes nas atividades escolares: estratégias eficazes para promover a participação e o interesse**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO__EV185_MD1_ID357_TB2678_11052023210541.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.
- SILVA, M. R.; ABRANCHES, C. P.; OLIVEIRA, C. S. **Engajamento docente na perspectiva de uma rede de pesquisa colaborativa universidade-escola**. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/413.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.
- SHIRLEY, D.; HARGREAVES, A. **Cinco caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- TEIXEIRA, A. Z. A.; PEREIRA, W. F. A. Incentivando a motivação e o engajamento do aluno nos estudos: estratégias eficazes. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/2996/2392>. *Revista Contemporânea, Contemporary Journal*, v. 4, n. 1, 2024. 16, mai. 2024.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AULAS REMOTAS E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliana Trukan Senff¹

RESUMO

No ano de 2020, o mundo começou a passar por um momento complexo, durante a pandemia do COVID-19, o qual, na educação, impôs a necessidade de implementar o ensino remoto como medida de distanciamento social. Como consequência, alguns estudantes e responsáveis sentiram dificuldade na realização das atividades propostas. Nesse sentido, buscou-se então averiguar quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiências e cuidadores, referente às atividades propostas na disciplina de Educação Física. Diante disso, objetivou-se identificar quais eram as dificuldades enfrentadas pelos alunos e responsáveis, que, na maioria das vezes, têm que auxiliá-los na realização delas, conhecendo sempre as limitações individuais de cada aluno e a sua realidade no ambiente familiar. Para tanto, a pesquisa consistiu em cunho bibliográfico, com estudos de bibliografias específicas e campo, mediante diálogo com os familiares dos alunos, bem como a análise das atividades realizadas. Portanto, os resultados obtidos possibilitaram identificar que os vídeos muito extensos, com atividades muito longas não tiveram êxito, assim como a questão da família possuir, apenas, um aparelho de celular na casa, impedia-a de assistir à demonstração da atividade e gravar o aluno realizando-a, ao mesmo tempo. Além disso, evidenciou-se a questão da atividade ter que ser realizada com algum familiar, necessitando de uma terceira pessoa para fazer o registro. Após esses relatos e queixas, compreende-se que as atividades devem ser planejadas com mais objetividades, serem específicas, dentro da possibilidade e realidade de cada aluno, focando sempre na importância de propostas que sejam significativas aos estudantes com deficiências.

Palavras-chave: Educação Física. Deficiências. Ensino Remoto.

ABSTRACT

In 2020, the world experienced a complex moment, the COVID-19 pandemic, which led to the need to implement remote education as a social distance measure. Consequently, some students and their guardians had difficulties in carrying out the proposed activities. This study sought to investigate the difficulties faced by students with disabilities and their caregivers, regarding the activities proposed in the discipline of Physical Education. The objective was to identify the struggles faced by students and their guardians, who often assist in these activities while considering each student's limitations and family environment. The research had a bibliographic nature, with specific studies and fieldwork, involving dialogue with the students' families and an analysis of the activities performed. The results indicated that lengthy videos and extended activities were not successful. Additionally, having only one mobile device per household made it difficult for families to watch the activity demonstrations and record the students simultaneously. Furthermore, activities requiring a family member's involvement for

¹ Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de União da Vitória, Pós Graduação em Educação Física Escolar pela Unicesumar, Pós Graduação em Educação Física Escolar e Inclusão, Treinamento Desportivo, Qualidade de Vida e Saúde pela Uniasselvi, Pós Graduação em Autismo com Base no Modelo de Ensino Estruturado pela Póli Civitas, Professora de Educação Física da Aape de Irineópolis.

recording purposes posed additional challenges. These reports and complaints indicate that the activities must be objectively planned and be specific within the possibilities and realities of each student, always focusing on the importance of proposals that are meaningful to students with disabilities.

Keywords: Physical Education. Disabilities. Remote Learning.

INTRODUÇÃO

Em 2020, fomos surpreendidos por mudanças em todos os níveis da educação, devido à pandemia de COVID-19. Nesse mesmo sentido, na Educação Especial não foi diferente e todos se encontraram com uma situação nova, no início até assustadora, pois não se sabia o que fazer e de que maneira fazer, para continuar o vínculo e o aprendizado com os estudantes. Esse desafio se demonstrou ainda maior na Educação Física, pois essa disciplina envolve atividades práticas, com muito movimento e, na maioria das vezes, necessita-se auxiliar o aluno para executá-la.

Compreendendo a importância da realização de atividades de educação física para a saúde, tanto física, quanto mental, principalmente nesse período, destaca-se que é essencial que as pessoas com deficiências não deixem de realizá-las. A falta de atividades físicas pode acarretar prejuízos motores e agravar situações de estresse e ansiedade dessas pessoas. Neste sentido, a problemática consistiu em averiguar quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e pelos seus cuidadores, os quais auxiliavam na realização das atividades propostas.

Para isso, além de uma pesquisa bibliográfica, realizou-se uma pesquisa de campo, a qual analisou as dificuldades observadas durante a pandemia, no que se refere à disciplina de Educação Física em uma instituição de Educação Especial, mediante observações de vídeos e áudios enviados por familiares e cuidadores como retorno às atividades propostas, conforme o que conseguiam realizar, assim como diálogos com estes familiares e estudantes.

Dessa forma, este artigo está subdividido em dois tópicos. No primeiro serão abordadas as principais características das deficiências e as influências dessas características para a realização de atividades físicas. No segundo tópico, ressalta-se a importância de descobrir a dificuldade dos alunos com deficiência em compreenderem e realizarem as atividades físicas à distância para pensar mudanças nas propostas que são destinadas a eles.

2 DEFICIÊNCIAS E A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para uma melhor compreensão acerca deste trabalho, inicia-se com as principais características da classificação geral da deficiência, que corresponde ao público que está sendo estudado, a saber:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, apud Soares, 2017, p. 20).

Após conceituar o que define as pessoas com deficiência, aborda-se brevemente um conceito de Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Transtorno do Espectro Autista e Deficiências Múltiplas, enfatizando as dificuldades observadas com relação à prática de atividades físicas desses alunos.

A American Association on Intellectual e Developmental Disabilities (2010, p. 1, apud Soares; Raulino, 2017, p. 20) define como deficiência intelectual a “limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas”.

No momento da realização da atividade física, normalmente, o indivíduo com deficiência intelectual se depara com problemas para executar a atividade motora, devido à dificuldade de resolução de problemas e execução das suas próprias ações (Castro, 2005 apud Vara; Cidade, 2020). Dessa forma, passa-se para o conceito de Deficiência Física:

Deficiência física é alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 2004).

Deve-se destacar que a prática de atividade física é de extrema importância para esses indivíduos. Observa-se uma melhoria na circulação sanguínea, equilíbrio, postura, prevenção de doenças osteomioarticulares (doenças que englobam ossos, músculos e articulações). Ressalta-se a prevenção da obesidade e do sedentarismo, além de melhora na autoestima e independência (Gomes, 2017). Na questão de dificuldades na realização da atividade física, nesses casos, a situação é bem complexa. Esses alunos necessitam de total auxílio na realização dos exercícios, pois a maioria deles tem um grau de comprometimento bem grande. Cita-se, também, os alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (American Psychiatric Association, 2014. p. 75).

Ressalta-se que a instituição citada neste artigo, trabalha com Autistas Nível 3, ou seja, com maiores comprometimentos. Sendo assim, são poucas as atividades físicas aceitas e realizadas por eles. Procura-se propor atividades que são de extrema importância para estimular as potencialidades, melhorar a individualidade e a comunicação e a interação do aluno.

Para finalizar os breves conceitos de deficiência, cita-se os casos de Deficiência Múltipla. A Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994, apud Soares, 2017, p. 23) definiu a deficiência múltipla como a associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

As aulas de Educação Física para pessoas com deficiência são conhecidas, também, como Educação Física Adaptada:

[...] tem como ideia principal incluir as pessoas com deficiência em um conjunto de atividades, jogos, esportes e exercícios. Tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais (Duarte; Werner, 1995, Cidade; Freitas, 2002 apud Soares; Raulino, 2017, p. 27).

Há, nesse sentido, uma grande diversidade entre os alunos, independentemente do tipo de deficiência e cada um possui interesses e capacidades para aprender, o que exige do professor aplicar uma metodologia para que se adaptem os recursos, visando atender as necessidades desses alunos, dentro das suas individualidades (Vara; Cidade, 2020).

A esse respeito, afirma-se que:

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu estudante como: necessidades básicas e potencialidades para o desenvolvimento das atividades propostas, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Implica, também, que esse educador conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico (físicos, sensoriais, neurológicos); cognitivo, motor, interação social e afetivo-emocional (Cidade; Freitas, 1997 apud Soares; Raulino, 2017, p. 28).

Portanto, trabalha-se sempre de maneira individualizada, procurando suprir as necessidades de cada um e priorizando as suas potencialidades.

2.1 Aulas remotas: As dificuldades dos estudantes de uma instituição de Ensino Especial na Educação Física

O ano de 2020 se tornou atípico devido à situação da pandemia do COVID-19, “diante da situação atual que nosso país se encontra, onde fomos acometidos pela pandemia do COVID 19 e assim precisamos nos adaptar a esse novo cenário que estamos vivenciando” (FEAPAES-SC, 2020, p. 5).

Todas as instituições de ensino do Estado de Santa Catarina tiveram as atividades presenciais suspensas desde a data de 19 de março de 2020, e no caso das APAEs não foi diferente (FEAPAES-SC, 2020).

Para orientar os pais e responsáveis, a partir do dia 20 de março, os professores e profissionais das Apaes de SC, começaram a criar documentos, vídeos e recados, primeiro abordando os cuidados com o coronavírus, depois com atividades relacionadas com a proposta do Currículo Funcional Natural. O Currículo Funcional natural é uma metodologia de ensino que ensina atividades de vida diária, prática e conceituais, como rotinas saudáveis, dicas de alimentação e sugestões de tarefas, possibilitando aos educandos serem mais independentes e produtivos (FEAPAES-SC, 2020, p. 6).

Essas atividades são planejadas, individualmente, conforme a necessidade de cada aluno. A interação e o auxílio das famílias se constituem como um aspecto importante para a sua realização. Assim, afirma-se que:

Com certeza, um grande desafio se apresentou e a busca de uma nova forma de trabalho sem deixar de lado o que decidimos ensinar para nossos educandos. A grande parceria das famílias com as instituições foi de suma importância, pois sem a dedicação e o interesse delas não seria possível continuar levando conhecimento aos nossos educandos (FEAPAES-SC, 2020, p. 7).

A instituição atende o seguinte público: “82 educandos matriculados” (PLANCON-EDU/CAESP COVID-19, 2020, p. 16), sendo que desses, 54 alunos tinham acesso às atividades referentes às aulas remotas, conforme esses alunos estavam divididos, em quatro grupos em rede social, de acordo com as turmas em que estavam matriculados.

As atividades físicas para pessoas com deficiência são de extrema importância em qual-

quer situação e no que se refere às aulas remotas não seria diferente. Desta forma, ressalta-se que:

[...] é comprovado que a atividade física é fundamental para a saúde integral da pessoa, principalmente nesse período de isolamento social, em que enfrentamos, em âmbito mundial, o coronavírus. A inatividade e a falta de cuidados com a alimentação favorecem o aparecimento de fatores negativos, como ganho de peso e aumento da pressão arterial, glicose (açúcares) e lipídios (gorduras) no sangue, o que agrava o risco de doenças metabólicas e cardiovasculares, como diabetes e hipertensão (APAE Brasil, 2020, p. 63).

Visto que os referentes alunos com deficiências, dessa instituição, na sua maioria se encontram com sobrepeso e outros fatores agravantes, fez-se necessário o envio de atividades remotas. Após análise, viu-se que a principal estratégia a ser utilizada seria o repasse de atividades por vídeos (Revista Mensagem Apae Brasil, 2020).

Foram repassadas para as famílias e cuidadores dos alunos atividades por vídeos, mas na medida em que essas atividades estavam sendo repassadas, percebeu-se a dificuldade deles em compreendê-las e realizá-las, o que resultou na falta de retorno do que foi solicitado. Assim, nos diálogos com as famílias se identificou que as dificuldades se referiam aos vídeos muito longos, além de atividades muito extensas.

Outros relatos dos familiares sobre a dificuldade de realização das atividades incidiram-se na necessidade de usarem celulares com pouca memória, internet lenta, dificultando o carregamento e pelo fato de que a maioria destes alunos têm um tempo de concentração curto, fazendo com que não prestassem atenção na atividade completa.

Outra dificuldade relatada foi a questão de a família possuir apenas um aparelho de celular, não sendo possível assistir a atividade e gravar o aluno realizando-a ao mesmo tempo. Assim, outra dificuldade relatada foi quando necessitava que alguém realizasse a atividade com o aluno. Nesse caso, precisava-se que uma terceira pessoa gravasse a realização da atividade.

As atividades que tiveram mais participação foram aquelas em parceria com as Pedagogas, nas quais se trabalhou com a postura correta na realização das atividades do lar. Obteve-se participação também no resgate de brincadeiras antigas, como confecção e jogos com peteca. Ademais, foram realizadas atividades simples, como pequenas caminhadas e lazer em família.

É muito grande a diversidade desses alunos, desde as suas necessidades, capacidades até seus interesses pelas atividades propostas, requerendo que se adote metodologias adequadas adaptando as estratégias, atendendo, assim, as necessidades de cada aluno (Vara; Cidade, 2020).

Estamos nos referindo a um processo de atuação em que o professor deve fazer seu planejamento e atuar de tal modo que consiga corresponder às necessidades de aprendizagem de seus alunos. É em função dessas necessidades que o docente precisa elaborar seu planejamento, contemplando os tipos de adaptação que se mostram indispensáveis conforme as deficiências dos alunos, além de objetivos, conteúdos, metodologia e modos de avaliação (Vara; Cidade, 2020, p. 44).

Nesse sentido, é relevante que as aulas sejam muito bem planejadas, principalmente no caso das aulas remotas, nas quais o professor não está presente no momento da realização dessa atividade: “Considerando-se que o lar é lugar de aconchego e do encontro diário das trocas familiares; no lar temos famílias e não profissionais, mas que assumem o papel de mediadores da aprendizagem dos filhos, como tudo acontecerá e os resultados esperados?” (Oliveira, 2021, p. 20).

Destaca-se essa como a principal dificuldade enfrentada pelos alunos para a realização das atividades físicas no modo remoto, pois se tratam de diversos alunos, os quais necessitam

de diferentes formas de apoio. Há o apoio verbal, por exemplo, na explicação, que deve ser breve e concreta, apoio visual com a demonstração da atividade utilizando-se de vários estímulos e apoio manual, que auxilia o aluno na execução do movimento (Vara; Cidade, 2020). Na maioria das situações, essas famílias não estão preparadas para dar esse auxílio a este aluno, o que resultou na não realização da atividade. Portanto, os docentes no planejamento das suas aulas precisam pensar, individualmente, em cada uma das suas dificuldades e, principalmente, as potencialidades de cada sujeito, para que as atividades de educação física sejam realizadas de forma exitosa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados nesse artigo, no que se refere às atividades remotas nas aulas de Educação Física, observou-se dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos seus cuidadores. Essas dificuldades puderam ser observadas e foram relatadas pelos responsáveis no decorrer deste período. Ao serem indagados devido à falta de retorno delas, pelo diálogo, compreendeu-se quais eram os problemas que estavam acontecendo.

Nesse sentido, os familiares relataram que os estudantes não conseguiam manter a atenção quando os vídeos eram longos, também, não tinham memória nos celulares que conseguissem visualizar os materiais que eram enviados a eles. Os cuidadores desses alunos com deficiência evidenciaram que nas aulas de educação física necessitavam fazer as atividades juntos com eles e, ao mesmo tempo, teriam que gravar a realização dela, necessitando, assim, de uma terceira pessoa para isso, o que dificultou tal aspecto.

Em contraponto, identificou-se que as atividades que tiveram mais participação consistiram naquelas que foram pensadas pela Professora de educação física juntamente com as Pedagogas, nas quais se trabalhou a postura correta na realização das atividades que aconteceriam em casa. Além disso, para atrair a atenção desses sujeitos, houve resgate de brincadeiras antigas, como confecção e brincadeira com peteca. Ademais, foram propostas atividades simples, como pequenas caminhadas e atividades de lazer em família, partindo daquilo que o aluno já sabia e ampliando para os conhecimentos da aula.

Portanto, compreendeu-se que para dar continuidade às atividades para os estudantes com deficiências que continuarão no modo remoto, deve-se focar em ações que envolvam as tarefas do dia a dia desses sujeitos e seus familiares, conforme as particularidades de cada um. Assim, é necessário planejar bem, focando em atividades que promovam as atividades físicas para a saúde e bem-estar desses alunos.

REFERÊNCIAS

CAESP APAE DE IRINEÓPOLIS. **Plano de Contingência para a COVID-19**. Irineópolis – SC: CAESP, 2020.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT/UGF, 1995. v. 3

FEAPAES – SC. **Federação das Apaes do Estado de Santa Catarina - Plano de Aula Não Presencial**. Blumenau: FEAPAES - SC, 2020.

GOMES, Humberto. **A Importância da Atividade Física para Deficientes Físicos**. 2017. Disponível em: www.revistaalgomais.com. Acesso em: 07 fev. 2021.

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

OLIVEIRA, Fabiana Maria da Graças Soares de. **Práticas Pedagógicas nas Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional Especializado para o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília-DF: Federação das Apaes (Fenapaes); Instituto Apae Brasil de Ensino e Pesquisa, 2021. Disponível em: www.apaebrasil.org.br Acesso em: 24 fev. 2021.

SOARES, Roberto Antônio. A Educação Física da Rede Apae em Tempos de Isolamento Social. **Revista Mensagem da Apae**, Federação Nacional das Apaes, vol. 53, pg. 62-63. Dez 2020. Disponível em: www.apaebrasil.org.br. Acesso em: 25 fev. 2021.

SOARES, Roberto Antônio; RAULINO, Andrea Glaucy Darvim. **Educação Física, Desporto e lazer**. Brasília: Apae Brasil, 2017.

VARA, Maria de Fátima Fernandes; CIDADE, Ruth Eugênia. **Educação Física Adaptada**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2020.

O PODCAST COMO FERRAMENTA DE INTEGRAÇÃO E RESGATE DA ORALIDADE PARA OS ALUNOS DO PROGRAMA DE ENVELHECIMENTO DA APAE BELÉM

Waldecir Jorge dos Santos Neves¹
Albéria Xavier de Souza Villaça²

RESUMO

Este artigo trata sobre o uso do podcast como ferramenta pedagógica de integração e resgate da oralidade para alunos do Programa de Envelhecimento da APAE Belém. Ele surgiu como estratégia para manter os atendimentos de forma on-line pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em tempos de pandemia. Considerado como uma ferramenta de compartilhamento de áudio, é um gênero textual do tipo discursivo oral e tem sido cada vez mais usado com finalidades pedagógicas. O uso do podcast ganhou destaque a partir construção do Projeto “Papo Firme Podcast”, que objetiva aproximar os alunos pelo uso de recursos tecnológicos, visando a integração, o resgate dos laços de amizade, da oralidade e afeto, mantido entre os alunos que fazem parte do Programa de Envelhecimento da APAE Belém. Utilizou-se o relato de experiência como metodologia e a sua aplicabilidade impactou positivamente na oralidade, na saúde mental, na qualidade de vida, na autonomia e na inclusão social e digital da pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual e Múltipla. Podcast. Ferramenta Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the use of the podcast as a pedagogical tool for integration and orality recovery for students of the Aging Program of APAE Belém. It started as a strategy to maintain online services through the use of Information and Communication Technologies in times of pandemic. Considered an audio-sharing tool, it is a discursive oral textual genre and has been increasingly used for pedagogical purposes. The use of podcasts gained prominence with the development of the “Papo Firme Podcast” project that aims to bring students together through the use of technological resources, aiming at integration, rescuing friendship bonds, orality and affection among the students who are part of the Aging Program of APAE Belém. The experience report was used as a methodology and its applicability had a positive impact on orality, mental health, quality of life, self-care and social and digit inclusion of people with Intellectual and Multiple Disabilities.

Keywords: Intellectual and Multiple Disability, Podcast, Pedagogical Tool.

1 Licenciatura em Geografia, especialista em Educação Especial e Inclusiva, professor do Atendimento Educacional Especializado da APAE de Belém. Professor de AEE na Secretaria Municipal de Educação.

2 Especialista em Educação Inclusiva sob diferentes enfoques-UEPA; Licenciada plena em Educação Física-UEPA; Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e hospitalar – FIBRA; Professora do Atendimento Educacional Especializado da APAE Belém.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020, pelo crescimento do contágio pelo vírus Sars-Cov-2 (COVID-19), foi um ano atípico e com enormes desafios para a sociedade como um todo, pois foi um período do qual foram criadas medidas de biossegurança para conter o contágio do vírus, tais como barreiras sanitárias, uso de máscaras, álcool em gel, medidas de distanciamento e isolamento social. Tudo isso impactou o modo de vida de toda a população brasileira.

Nesse contexto, compreende-se que tais medidas (que eram importantes nesse período) impactaram intensamente a vida dos profissionais da APAE Belém, bem como as famílias atendidas e, principalmente, os alunos do Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla da APAE Belém na faixa etária acima dos 30 e que atribuem um valor muito expressivo para os atendimentos que recebem na instituição.

Com o decreto estadual que suspendeu todas as atividades não essenciais, os nossos alunos foram afastados dos atendimentos, situação que gerou angústia, estresse e ansiedade, em função do distanciamento dos professores e amigos.

Para os professores do Programa de Envelhecimento do Centro de Atendimento Educacional Especializado “Saint Clair Martins”, surgiu a necessidade de conhecer as dificuldades dos alunos nesse momento, para serem elaboradas orientações e ações que pudessem proporcionar a melhoria da qualidade de vida no lar e na comunidade, bem estar-emocional, saúde mental, oportunidades de vivências e entretenimento, bem como que pudessem minimizar os impactos sociais e emocionais causados pela pandemia na vida da comunidade apaeana.

Após a escuta das famílias, nos deparamos com diversas situações, como desemprego, saúde, preocupação, desinformação, luto, dentre outros aspectos. Foram relatos de diversas situações e sentimentos associados ao momento da pandemia vivenciado por todos. Porém, entre os alunos, a principal necessidade era a retomada do contato social com professores e amigos. Foi então que surgiu a ideia do “Bate-Papo da Saudade”. Começamos a fazer reuniões pelo Google Meet, aplicativo que permite conectar pessoas ou grupos de maneira instantânea, para promover encontros em salas de reunião. A participação das famílias foi fundamental no processo, já que as reuniões foram feitas pelo celular com acesso à internet. Superadas algumas dificuldades, principalmente no uso das tecnologias digitais por parte das famílias, a experiência com o Google Meet deu lugar ao “Papo Firme Podcast”, o podcast do Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: Envelhecimento da APAE Belém.

O podcast é uma ferramenta de compartilhamento de áudio, disponibilizado por um arquivo ou streaming, que resgata a oralidade e é cada vez mais usado por alunos e professores. O podcast é como se fosse uma rádio digital e que pode ser ouvido no celular, no computador e tablet com conexão à internet. Ademais, pode ser utilizado na escola e tem a ver com a linguagem, percepção auditiva e com habilidades cognitivas. Nesse projeto, tal aplicativo é considerado como uma tecnologia da informação e comunicação, que pode ser utilizada como recurso pedagógico, pois, nesse contexto, apresenta uma finalidade educativa com planejamento, objetivos e metodologia definida previamente.

Para Kenski (2003, p. 18), a tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. Ainda segundo a autora, as maneiras, os jeitos ou as habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, são chamadas de Técnicas. Existem outros tipos de tecnologias que não são feitos de produtos e equipamentos. Essas são as tecnologias da inteligência definidas por Levy (1993, p. 22.), “como construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais”. São exemplos desse tipo de tecnologia, a linguagem oral, a escrita e a linguagem digital.

O podcast usado com finalidades pedagógicas, é um gênero textual do tipo discursivo oral e, para Marcuschi (2008), os gêneros discursivos orais se constroem nas interações da comunicação humana e estão presentes em várias atividades do cotidiano, desde os gêneros discursivos simples, como uma conversa familiar, a gêneros mais rebuscados como o debate. O Podcast, assim como os conteúdos escritos, tem uma estrutura definida com início, meio e fim, apresenta características para o emprego em sala de aula ou em contextos educacionais não-escolares e tem como pré-requisito o conhecimento sobre edição de som, mixagem de áudio e outras habilidades envolvendo a Tecnologia da Informação e Comunicação.

Nesse momento, é importante destacar a importância da formação continuada do professor no que diz respeito ao uso e à produção de material pedagógico a partir do uso das tecnologias digitais. Moran (2000), destaca o uso da tecnologia na educação de maneira que estejamos receptivos às inovações, aos novos tempos e para tudo que possa contribuir para uma educação inovadora.

OBJETIVO

O Papo Firme Podcast objetiva aproximar os alunos pelo uso de recursos tecnológicos, visando a integração, o resgate dos laços de amizade, da oralidade e afeto mantido entre os alunos que fazem parte do Programa de Envelhecimento da APAE Belém, buscando minimizar os efeitos do distanciamento e isolamento social em tempos de pandemia.

METODOLOGIA

A metodologia científica é um conjunto de procedimentos, técnicas e abordagens que visam guiar a investigação e a produção do conhecimento científico. Um dos pilares fundamentais da metodologia científica é a coleta e a análise de dados, que podem ser obtidos por diversos métodos, como observações, experimentos, questionários, entre outros meios. Um aspecto crucial desse processo é o relato, que consiste em uma narração detalhada das experiências vividas durante a pesquisa ou experimentação. Nesse sentido, este artigo se baseia, metodologicamente, em um relato de experiências.

Sobre a perspectiva metodológica, o relato de experiência é uma forma de narrativa. Assim, para Grollmus e Tarres (2015), o relato de experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto deve ser produzido na 1ª pessoa, de forma subjetiva e detalhada. Grollmus (2005) destaca que o relato de experiência é um conhecimento que se transmite com o aporte teórico científico e possibilita ampliação do aprendizado. Para Daltro e Faria (2019, p. 235):

Relato de Experiência como uma importante narrativa científica afinada à condição pós-moderna. Trata-se de uma narrativa que, através da linguagem, performatiza a experiência de singularização, atestada em um dinamismo descentrado da razão, e apta a suportar paradoxos.

Nesse sentido metodológico, pelas narrativas, o Podcast assume dupla função: primeira como ferramenta pedagógica e a segunda como instrumento de coleta de dados dos relatos de experiências apresentados pelos interlocutores (alunos em processo de envelhecimento APAE Belém).

Nos últimos anos, o cenário educacional tem sido profundamente influenciado pela evolução da tecnologia de informação. Novas ferramentas e recursos digitais têm emergido,

alterando, significativamente, a forma como aprendemos e ensinamos. Entre essas inovações, os podcasts têm se destacado como um meio poderoso de disseminação do conhecimento e, conseqüentemente, como um recurso eficiente para aprimorar a aprendizagem.

De acordo com Moran (2001), educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade, sendo feitas apenas adaptações, pequenas mudanças. “Ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (Moran, 2001, p. 28).

Compreende-se que tal ferramenta é concebida neste estudo como um software educativo, baseado nos escritos de Cristovão e Nobre (2011, p. 127) do qual definem que “Um software educativo é um programa que é usado para alguma finalidade educacional, mas não, necessariamente, que foi concebido para tal, como é o caso da planilha eletrônica”.

Para Sousa (2011, p. 78):

As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação - NTIC devem ser entendidas como sendo um conjunto de recursos não humanos dedicados ao armazenamento, processamento e comunicação da informação, organizados num sistema capaz de executar um conjunto de tarefas. Portanto, a inclusão social e digital da Pessoa com Deficiência deverá ser percebida, através de um olhar pesquisador, considerando a democratização da comunicação como um terreno propício à construção da sociedade inclusiva.

Nessa abordagem metodológica, exploramos o uso do podcast “Papo Firme” do Programa de Envelhecimento da APAE Belém, como uma nova tecnologia da comunicação e informação na educação, buscando compreender os seus benefícios, desafios e estratégias para maximizar o potencial educacional, bem como diminuir os impactos da pandemia do COVID-19. Nesse sentido, o projeto se organizou em três passos.

O primeiro passo consiste em: a) definição dos objetivos do Podcast, escolha do nome, identidade visual, ou seja, a logo (Figura 1); b) estabelecer as parcerias necessárias para produção; c) definição dos eixos temáticos e d) definição da plataforma de veiculação.

Figura 1 : Logotipo do Papo Firme Podcast



Fonte: Autor (2023)

O segundo passo foi: a) Realização de pesquisas sobre o tema selecionado dos episódios; b) Definição dos participantes e c) Planejamento do roteiro do podcast.

O terceiro passo consistiu na gravação, edição e postagem do podcast.

Após a elaboração do roteiro do podcast, passou-se para a etapa de gravação e edição dos áudios dos episódios. O aplicativo escolhido para edição dos áudios foi o Audacity, aplicativo gratuito que pode ser instalado no celular ou no computador pessoal e o compartilhamento dos episódios foram feitos pela plataforma Spotify.

Ressalta-se que, para isso, é necessário dar atenção acerca da importância do processo de formação continuada do professor, que se realiza na articulação entre a exploração da tecnologia utilizada (nesse caso o podcast), a ação pedagógica com o uso da ferramenta e as teorias educacionais. O professor deve ter a oportunidade de discutir como se aprende e como se ensina. Ele deve, também, ter a chance de compreender a própria prática e de transformá-la.

Em resumo, o podcast se apresenta como uma tecnologia poderosa que transforma a maneira como a educação é acessada, consumida e compartilhada. A sua natureza flexível, interativa e multimídia oferece um vasto potencial para melhorar o aprendizado e a comunicação na educação, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa para todos os envolvidos, conforme será retratado na próxima seção deste artigo.

RESULTADOS

Entende-se aqui que a tecnologia de informação, em todas as suas formas, tem alterado o modo como interagimos com o conhecimento e como adquirimos novas habilidades. A educação tradicional, baseada em salas de aula e livros didáticos, tem oferecido espaço para abordagens dinâmicas e personalizadas, nas quais o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem.

O podcast “Papo Firme”, como mídia digital, ofereceu uma solução flexível e conveniente para atender essa demanda, principalmente frente a um contexto pandêmico. Pelos dispositivos móveis e computadores, o acesso ao conteúdo educacional (neste caso não se limitando a conteúdos de componentes curriculares, mas sobre modos de vida e expressão de opiniões) se tornou acessível a qualquer momento e em qualquer lugar, eliminando barreiras geográficas e permitindo a inclusão de indivíduos sociais que antes eram silenciados.

A experiência com o projeto do Podcast “Papo Firme” com os alunos do Programa de Envelhecimento da APAE Belém trouxe inúmeros benefícios, como recurso de aprendizagem, das quais destacamos: estimulação auditiva e cognitiva; autoestima; autonomia; socialização entre os pares; estreitamento da relação entre a família e a instituição; desenvolvimento e manutenção da oralidade, bem como desenvolvimento do senso crítico e da leitura de mundo.

Em relação à aprendizagem, tornou-se o processo de aprendizagem mais atraente e envolvente, pois o “Papo Firme Podcast” combina vários eixos temáticos e possibilita várias abordagens, do tipo: recadinhos do coração, entrevistas, debates, avisos institucionais, dicas de beleza, segurança e saúde, dentre outras temáticas. Ouvir o Papo Firme Podcast permite ao aluno estimular diferentes habilidades, e auxilia, principalmente, no desenvolvimento e manutenção da oralidade, bem como na integração entre os pares.

A seguir, ilustramos um QR Code para que o leitor tenha experiência de emergir em um dos vários episódios produzidos juntamente com os nossos alunos, ou seja, uma forma de conectar a leitura do artigo com uma experiência interativa e imersiva no universo dos atendimentos dos alunos do Programa de Envelhecimento da APAE de Belém, a partir do uso das plataformas digitais.

Figura 2: QR COD de acesso ao episódio de acolhida – Atendimento Presencial APAE Belém



Fonte: Aplicativo Spotify (2023)

Por tratar-se de alunos com necessidades educacionais especiais, com mais de 30 anos de idade, ressaltamos que tal público-alvo está em processo de envelhecimento, conforme o documento norteador da APAE sobre prevenção e saúde, publicado em 2019, do qual compreende que:

O envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual acontece de modo atípico e, em alguns casos, de forma precoce caracterizada por: maior incidência de comorbidades, alterações de comportamento e humor; deteriorização no autocuidado; declínio da capacidade cognitiva e adaptativa e de demência do tipo Alzheimer. Com frequência, essas pessoas apresentam sinais sugestivos de envelhecimento a partir dos 35 ou 40 anos de idade, em especial na síndrome de Down (Pilotto, 2019, p. 260).

Nesse processo, a família tem um papel fundamental nos cuidados necessários a esse indivíduo, no entanto, de acordo com Castro (2022, p. 14):

Um fato que deve ser ponderado é que à medida que a pessoa com deficiência intelectual e seu familiar cuidador passam a vivenciar o envelhecimento, enfrentam desafios significativos como a troca de papéis na prestação de cuidados e o aumento de comorbidades advindas do próprio envelhecimento, entre outros. O ritmo da pessoa com deficiência intelectual vai tornando-se diferente e, nesse sentido, ocorre a necessidade de uma readaptação em sua moradia e na forma de como se comunicar e agir com essa pessoa.

Nesse sentido, compreende-se a importância de estimular a autonomia, o senso crítico e o desenvolvimento da oralidade de pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, algo que foi possível com a participação dos alunos e das famílias no Podcast “Papo Firme”. Para Castro (2022, p. 19):

A autonomia da pessoa com deficiência intelectual se constituirá nas experiências vivenciadas por ela sendo singular e seguindo um percurso próprio. Adicionalmente, cada pessoa e/ou grupo é construído com base em fatores multifacetados, diferentes uns dos outros e de acordo com a comunidade da qual faz parte.

Entende-se neste artigo que a autonomia é de extrema importância para pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla ao longo do processo de envelhecimento, pois desempenha um papel fundamental na qualidade de vida, bem-estar emocional e social, além de favorecer o desenvolvimento pessoal e autoestima. No contexto do envelhecimento, a promoção da autonomia pode trazer benefícios significativos para essas pessoas, suas famílias e a sociedade como um todo. Com a experiência do Podcast, elencamos aqui alguns dos aspectos importantes dos quais foram demonstrados pelos nossos alunos ao longo de cada episódio.

Promoveu-se a autoestima e o bem-estar emocional, pois os alunos se sentiram capazes de tomar decisões e exercer controle sobre a própria vida, haja vista que os relatos também eram sobre a vida pessoal de cada um. Assim, na construção da própria narrativa, os alunos puderam falar sobre si, destacar os desafios diários e obstáculos superados, colaborando para uma melhoria na saúde mental e emocional.

A participação social e a inclusão foram sensações apresentadas pelos alunos a cada entrevista, revelando o quanto eles estavam participando ativamente na sociedade, engajando-se não só no processo de entrevista, mas também no compartilhamento, na validação das informações que poderiam ser compartilhadas. Isso fortalecia os seus laços sociais, aumentando as suas respectivas redes de apoio e reduzindo o risco de isolamento social, algo que é comum no processo de envelhecimento.

Outro aspecto foi o desenvolvimento da oratória dos alunos, ainda que com alguns avanços, pois inicialmente nos primeiros episódios foi notório a presença de nervosismo e insegurança, mas conforme foi avançando o projeto, o desenvolvimento da comunicação foi caminhando junto. Destacamos esse ponto como relevante, pois o desenvolvimento da oratória para pessoas com deficiência intelectual e múltipla é de grande importância no processo de envelhecimento ativo. A oratória, que se refere a habilidade de se expressar verbalmente com clareza, fluência e persuasão, não é apenas útil para as interações sociais, mas também apresenta impactos positivos na vida dessas pessoas, independentemente da idade, tais como: comunicação e relações sociais; autoconfiança e autoestima; participação social e integração na comunidade; autonomia e tomada de decisões; participação nas atividades pedagógicas e redução do estigma e preconceito.

Uma comunicação efetiva pode ajudar a desafiar percepções equivocadas sobre as capacidades das pessoas com deficiência, mostrando as suas habilidades e potenciais únicos. Diante disso, o Podcast “Papo firme” apresenta grande relevância nesse desenvolvimento, além de contribuir para uma escuta ativa do próprio público, pois isso demonstra interesse genuíno na comunicação da pessoa. A escuta ativa envolve prestar atenção ao que está sendo dito, realizar perguntas claras para esclarecer dúvidas e demonstrar empatia em relação às preocupações e aos sentimentos das pessoas. O desenvolvimento da oratória ajuda a pessoa a expressar as suas necessidades, sentimentos, ideias e opiniões de maneira mais clara e assertiva, o que facilita a construção e a manutenção de relacionamentos com os amigos, familiares e cuidadores.

Portanto, o desenvolvimento da oratória para pessoas com deficiência intelectual e múltipla no processo de envelhecimento não é apenas benéfico em termos de interações sociais, mas também impacta positivamente a sua saúde mental, qualidade de vida, independência e inclusão na sociedade. O apoio contínuo nesse projeto e a valorização de suas habilidades comunicativas desenvolvidas a cada momento no processo de construção dos episódios do Podcast são fundamentais para garantir que elas possam envelhecer com dignidade, respeito e uma participação plena na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Podcast, como um gênero textual, tem se destacado cada vez mais como uma ferramenta pedagógica de grande potencial utilizado em diversos ambientes escolares. Com a oportunidade de utilizá-lo no Atendimento Educacional Especializado, testemunhamos o incrível potencial dessa mídia para promover o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como: comunicação, oratória, autonomia, autoconfiança e o fortalecimento das relações entre pares e familiares.

Uma das características mais notáveis do podcast é a sua natureza inclusiva, permitindo que pessoas com deficiência intelectual e múltipla participem ativamente do processo de criação e comunicação. Pela gravação de episódios, esses indivíduos puderam expressar suas ideias, compartilhar experiências e desenvolver as suas vozes únicas, superando barreiras e estigmas sociais, que por muitas décadas foram silenciadas e os seus direitos negligenciados.

O ato de protagonizar um podcast fomenta o desenvolvimento das habilidades de comunicação, pois os participantes aprendem a articular suas ideias de forma clara e coesa.

Além disso, ao ouvirem a si mesmos, essas pessoas têm a oportunidade de melhorar a dicção, entonação e a capacidade de expressar emoções, contribuindo para maior conexão com os ouvintes, que nesse caso são os alunos da APAE Belém e os seus familiares e cuidadores.

Pela participação ativa no processo de criação de conteúdo, os indivíduos com deficiência intelectual e múltipla do APAE Belém adquiriram maior autonomia e autoconfiança. Ao verem que suas vozes são valorizadas e respeitadas, sentiram-se aptos a enfrentarem desafios e a se expressarem em outros ambientes.

Além disso, a prática do Podcast cria um ambiente propício para o fortalecimento das relações interpessoais. Ao trabalharem em equipe na produção dos episódios, os participantes aprendem a colaborar, a respeitar as diferenças e a valorizar a contribuição de cada membro do grupo. Essa experiência de compartilhar ideias e sentimentos promove a empatia, a solidariedade e a construção de laços afetivos mais fortes, tanto com os colegas quanto com os familiares envolvidos no processo.

O podcast é uma via poderosa para superar as barreiras do preconceito e da exclusão, permitindo que as vozes das pessoas com deficiência intelectual e múltipla sejam ouvidas e reconhecidas pela sociedade. Por essa valiosa ferramenta pedagógica, o Programa de Envelhecimento da APAE Belém tem alcançado resultados notáveis, contribuindo para o crescimento pessoal e desenvolvimento pleno desses indivíduos em processo de envelhecimento.

Em suma, a importância do Podcast como ferramenta pedagógica no contexto APAE Belém é inegável. Ao desenvolver habilidades de comunicação, oratória, autonomia, autoconfiança e fortalecer as relações entre pares e familiares, o podcast “Papo Firme” se revela como um instrumento inclusivo e transformador, permitindo que essas pessoas desenvolvam seu potencial e se tornem membros ativos e participativos da sociedade. Com dedicação contínua e apoio adequado, o poder do podcast continuará a abrir novos horizontes para o crescimento e a realização de cada indivíduo, inspirando uma jornada de aprendizado e superação.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Leila R. de. Um olhar sobre envelhecimento da Pessoa com Deficiência Intelectual: Autonomia e Independência. **Mais 60: estudos sobre envelhecimento**, São Paulo, v. 32, n. 82, p. 14-19, abr. 2022

CRISTÓVÃO, H; NOBRE, I. **Software Educativo e Objetos de Aprendizagem**. Serra, ES: IFES, 2011. p. 127-159

DALTRO, Monica R.; FARIA, Anna A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan.-abr. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p.137-144, set. 2000.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

PILOTTO, Rui F. (org). **Documento norteador: tópicos de prevenção e saúde aplicáveis no Movimento Apaeano do Brasil**. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2017.

SCHÖNGUT GROLLMUS, NICOLÁS & PUJOL TARRÉS, JOAN (2015). Relato experiencias narrativas de investigación [45 párrafos]. *Forum Q Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 24, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502243>.

SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PERUAÇU: UMA TRILHA PARA A ACESSIBILIDADE

Ana Clara Viana de Oliveira¹

RESUMO

“Peruaçu: Uma Trilha para a Acessibilidade” é um projeto que tem como objetivo adequar o PARNA Cavernas do Peruaçu, a fim de tornar acessível a visitação para todos, incluindo as pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual e/ou múltipla, assegurando o direito dessas pessoas de interagirem com as áreas protegidas. O passeio piloto, pela Trilha do Janelão, ocorreu visando mapear as dificuldades que existem para um PCD interagir com o Parque, além de testar novas tecnologias criadas, especialmente, para este projeto. Nesse momento, pessoas com deficiência auditiva, visual, física, intelectual e múltipla foram convidadas a ser pesquisadores participantes, para nos guiar nesta trilha, mostrando muito desejo de apreciarem esse maravilhoso passeio, evidenciando-nos alguns empecilhos para que a experiência fosse ainda mais completa e inclusiva. Esse dia foi marcado por um feito inédito nos quase 23 anos do PARNA Peruaçu: um cadeirante e deficientes intelectuais, junto com deficientes visuais e auditivos chegaram até o fim da trilha do Janelão e em segurança. Esse é um percurso desafiador para todas as pessoas e nesse passeio elas nos mostraram que é possível e o quanto é necessário lutarmos para garantirmos o direito dos PCDs estarem incluídos como sujeitos de direito na nossa sociedade.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

“Peruaçu: A Path Towards Accessibility” is a project aimed at adapting the PARNA Cavernas do Peruaçu to make it accessible to all visitors, including people with physical, visual, auditory, intellectual, and/or multiple disabilities, ensuring their right to interact with protected areas. The pilot tour along the Janelão Trail was conducted to identify the challenges that people with disabilities (PWDs) face in interacting with the park and to test new technologies created specifically for this project. During this phase, individuals with auditory, visual, physical, intellectual, and multiple disabilities were invited to participate as researchers, guiding us along the trail and demonstrating their eagerness to enjoy this wonderful experience. They also highlighted some obstacles that must be addressed to make the experience more complete and inclusive. It marked a historic achievement in the nearly 23-year history of PARNA Peruaçu: a wheelchair user and individuals with intellectual, visual, and auditory disabilities completed the Janelão Trail safely. It is a challenging path for everyone, and these participants showed us that it is possible and that we must fight to ensure that PWDs are included as rightful members of our society.

Keywords: Inclusion. Accessibility. People with Disabilities.

¹ Formada em Psicologia pela Faculdade de saúde Ibituruna (FASI) com ênfase em saúde mental. Especialista em psicologia da Saúde pelo conselho Federal de Psicologia. Em formação psicanalítica desde 2019 pelo Instituto de psicanálise e saúde mental de MG. Experiência clínica em pacientes em reabilitação.

INTRODUÇÃO

“Peruaçu: Uma Trilha para a Acessibilidade” é um projeto construído pela parceria do ICMBio, APAE de Januária, Instituto Ekos, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Instituto Sertão Vereda. Este projeto tem como objetivo adequar o PARNA Cavernas do Peruaçu, a fim de tornar acessível a visitação ao parque para todos, incluindo as pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual e/ou múltipla, assegurando o direito dessas pessoas de interagirem com as áreas protegidas. Com isso se sugere, também, oportunizar a criação de novos negócios ao atingir um público que não vem sendo considerado no turismo de natureza, evidenciando as pessoas com deficiência também como pertencentes e defensoras das Unidades de conservação.

Para iniciar as ações no Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, ocorreu na segunda-feira (22/08/2022), no Centro de Visitantes Cavernas do Peruaçu, um curso introdutório ministrado pelos psicólogos do CER II (Centro Especializado em Reabilitação – modalidade física e intelectual) – APAE de Januária, Ana Clara Oliveira e Alan Rodrigo Santos, sobre como receber visitantes PCDs em uma unidade de Conservação, trazendo as possibilidades e particularidades na condução das PCDs, seja ela qual for.

Todo o curso teve a tradução simultânea de LIBRAS, com parceria com o CAS (Centro de Apoio ao Surdo), para que todos contemplassem a transmissão. No dia 23 de agosto, houve o passeio piloto, pela Trilha do Janelão, visando mapear as dificuldades que existem para um PCD interagir com o Parque, além de testar novas tecnologias criadas, especialmente, para este projeto. Nesse evento, pessoas com deficiência auditiva, visual, física, intelectual e múltipla foram convidadas a ser pesquisadores participantes, para nos guiar nessa trilha, mostrando muito desejo de apreciarem esse maravilhoso passeio e evidenciando-nos alguns empecilhos, para que a experiência fosse ainda mais completa e inclusiva.

O dia 23 de agosto de 2022 foi marcado por um feito inédito nos quase 23 anos do PARNA Peruaçu: um cadeirante e deficientes intelectuais, junto com deficientes visuais e auditivos, chegaram até o fim da trilha do Janelão e em segurança. Esse é um percurso desafiador para todas as pessoas e, nesse passeio, elas nos mostraram que é possível e o quanto é necessário lutarmos para garantirmos o direito dos PCDs de estarem incluídos como sujeitos de direito na nossa sociedade, como nos acrescenta Cambiaghi, 2012:

somente por meio da inclusão será possível obter progressos significativos na remoção das barreiras que atualmente impedem os cidadãos com algum tipo de deficiência ou com mobilidade reduzida de participar de forma equitativa, como aqueles que não apresentam algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida (Cambiaghi, 2012, p. 75).

A fim de dar corpo ao projeto e considerando a complexidade que envolve as ações de que visam criar ferramentas para favorecer a inclusão, foi identificada a necessidade de tecer uma pesquisa para que, com fidedignidade, pela acessibilidade fosse indicada o caminho pelas pessoas com deficiência. Para tanto, são apresentadas, a seguir, algumas ações realizadas para construção de tal pesquisa:

- a) Agosto de 2022: reunião da equipe CER II - APAE de Januária, com Fabiana Silva Zuttin Cavalcante, coordenadora de pesquisa do IEP - Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa para a comunicação da carga horária da líder do projeto para dedicação à pesquisa;
- b) Setembro de 2022: parceria com a Faculdade de Educação da USP, pela professora Kátia Forli Bautheney, Doutora em Educação Especial e pós-doutora em Psicologia, para a orientação da pesquisa proposta;

- c) Outubro de 2022: Organização da agenda de formação intersetorial, envolvendo as três áreas de atendimento da APAE de Januária: Saúde, Educação e Assistência Social;
- d) Novembro de 2022: Programação Ação Intersetorial das três áreas de atendimento da APAE de Januária:
- Domingo: 06/11 - Passeio técnico ao Peruaçu com a equipe da APAE, pessoas com deficiência e a professora Dra. Kátia Forli Bautheney.
 - Segunda-feira 07/11: (09h às 11h) Acolhida da Professora Dra Kátia Forli, com café da manhã e oficinas na Sede da APAE e (14h às 17h) formação técnica e roda de conversa para os profissionais das três áreas da APAE - Sala de Reunião da Sede da APAE.
 - Terça-Feira 08/11/2022 - de 08h às 12h: Realizado o Seminário da Pessoa com Deficiência e Inclusão Social, com transmissão da aula da professora Kátia Forli Bautheney, em que toda sociedade civil e referências técnicas dos 23 municípios do CER II, participaram.
- e) Dezembro de 2022: Submissão do projeto de pesquisa ao site do NIEP (Núcleo Interdisciplinar e Ensino e Pesquisa);
- Reunião remota de orientação e pesquisa, sob orientação da Professora Pós Doutora Kátia Forli Bautheney.
- f) Fevereiro de 2023 - Reunião Presencial no Brejo do Amparo com a presença da APAE de Januária, juntamente com o Instituto Ekos, Instituto Serão Vereda e Conselho Municipal para definição de ações do semestre;
- g) 15/02 a 01/05 – Estudo e produção da documentação necessária para submissão do Edital para seleção de novos empreendimentos e projetos para os programas de pré-incubação e incubação na modalidade não residente da incubadora de empresas de base tecnológica – INEMONTES, buscando, assim, a patente da “maca cadeira”, criada pelo projeto “Peruaçu: Uma Trilha para a Acessibilidade”;
- h) Março de 2023:
- Reunião com Guilherme, antropólogo e consultor de pesquisas do NIEP (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas) do IEP- Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa – FEAPAES - MG;
 - Reunião com Murilo – Instituto Ekos para planejamento dos trabalhos do edital da INEMONTES;
 - Reunião com a coordenadora e orientadora da pesquisa Kátia Forli– Faculdade de Educação da USP.
- i) Abril de 2023 - Organização, planejamento, do segundo passeio piloto ao Parque Nacional Cavernas do Peruaçu;
- j) 18/04 – 3º Passeio Piloto ao Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, dessa vez na Lapa do Caboclo, com pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla;
- k) 19/04 a 30/04 – Estudo e produção pós-passeio piloto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que com a participação das pessoas com deficiência e as suas famílias nas atividades do parque, outras ideias e projetos foram genuinamente sendo inspiradas, com o sentimento de pertencimento e participação social. O Parque Nacional Cavernas do Peruaçu é um exemplo e o início de ações que pretendemos construir, para que cada vez mais as pessoas com deficiência se sintam plenamente como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

TERAPIA ASSISTIDA POR ROBÔ E O TEABOT: UMA EXPERIÊNCIA NA APAE DE SERRA TALHADA

José Antônio Pedro dos Santos¹
Júlio César da Costa Lopes²
Ellen Polliana Ramos Souza Pereira³

RESUMO

Pessoas que possuem a alexitimia enfrentam desafios em expressar e interpretar expressões faciais ou tons de voz, o que afeta a sua compreensão emocional e a capacidade de compreender as emoções dos outros. Pesquisas indicam que a prevalência desse distúrbio é significativamente maior em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, atingindo quase 50% dessa população. Este trabalho apresenta o TEABot, um robô com inteligência artificial desenvolvido para auxiliar no treinamento das expressões faciais emocionais na terapia assistida por robô, conduzida pela equipe multidisciplinar da APAE de Serra Talhada. Nove crianças, com idades entre 2 e 9 anos, participaram ativamente, totalizando 42 sessões de terapia, com um tempo de interação de 950 minutos e o registro de 14 mil imagens pelo robô. As crianças demonstraram um alto nível de interesse durante as interações e o TEABot desempenhou um papel importante no processo de aprendizado emocional delas. Contudo, com a pandemia de COVID-19, muitos atendidos não puderam frequentar a associação por pertencerem a grupos de risco. Para contornar essa situação, o TEABot foi transformado em um aplicativo gamificado, para que os pacientes possam realizar tratamento em casa, de maneira divertida e segura.

Palavras-chave: Alexitimia; TEA; robô.

ABSTRACT

People with alexithymia face challenges in expressing and interpreting facial expressions and voice tones, impacting their emotional understanding and ability to recognize others' emotions. Research shows that the prevalence of this disorder is significantly higher in individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), affecting nearly 50% of this population. This study presents the TEABot, a robot equipped with artificial intelligence designed to assist in emotional facial expression training through robot-assisted therapy conducted by the multidisciplinary team at APAE, Serra Talhada. Nine children, aged 2 to 9 years, actively participated in a total of 42 therapy sessions, with an interaction time of 950 minutes and 14,000 images recorded by the robot. The children showed a high level of interest during interactions, and the TEABot played a significant role in their emotional learning process. However, due to the COVID-19 pandemic, many participants could not attend the association as they were in high-risk groups. To address this, the TEABot was adapted into a gamified application, enabling patients to continue their therapy at home in a fun and safe manner.

Keywords: Alexithymia, ASD, Robot.

1 Mestrando - Universidade de Pernambuco. E-mail: japs@ecomp.poli.br.

2 Graduando - Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: julio.lopes@ufrpe.br.

3 Doutora - Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: ellen.ramos@ufrpe.br.

INTRODUÇÃO

O termo Alexithymia, ou alexitimia em Português, foi apresentado pela primeira vez pelo psiquiatra (Sifneos, 1973), para caracterizar um grupo de pacientes com incapacidade para verbalizar as suas emoções, seja devido à falta de consciência dos sentimentos correspondentes a essas emoções, seja devido à confusão entre emoções e sensações corporais (Poquérusse et al., 2018).

A prevalência da alexitimia é relativamente alta em pacientes com transtornos mentais (Leweke et al., 2011) e as suas principais características são: a) dificuldade em identificar sentimentos e distinguir entre sentimentos e sensações corporais de excitação emocional; b) dificuldade em descrever sentimentos para outras pessoas; c) capacidade reduzida de fantasiar e imaginar; d) estilo cognitivo orientado externamente e vinculado a estímulos e, mais recentemente e e) baixa capacidade de adotar perspectivas e a dificuldade em entender e descrever as emoções dos outros (Poquérusse et al., 2018). Um outro grupo de pessoas que também é afetado pela dificuldade de representação das emoções são os portadores de deficiência intelectual (Zaza; Rojam 2008). No trabalho de Wishart et al. (2007), fenótipos comportamentais de pessoas com síndrome de Williams e síndrome de Down foram investigadas e constataram essas limitações.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social e por padrões restritos ou repetitivos de comportamento ou interesses. O TEA também tem sido associado a dificuldades no processamento emocional, especialmente problemas em reconhecer emoções em outras pessoas (Kinnaird et al., 2019). Estudos indicam que há uma prevalência mais alta da Alexithymia em pessoas com TEA, atingindo quase 50% dessa população (Kinnaird et al., 2019). Para adolescentes com TEA, a taxa é de 55% (Poquérusse et al., 2018).

Pessoas que sofrem de alexitimia não conseguem interpretar expressões faciais ou tom de voz, comprometendo a compreensão das emoções dos outros. Como consequência, elas têm dificuldade em estabelecer relacionamentos sociais caracterizados por intimidade e proximidade, compreender as intenções e atitudes dos outros e tomar decisões moralmente relevantes, que levem em conta os pontos de vista dos outros (Poquérusse et al., 2018).

Por outro lado, a Robótica Socialmente Assistida abrange robôs capazes de interagir socialmente com as pessoas, utilizando recursos de fala, gestos ou outros meios de comunicação. Outra característica é a capacidade de auxiliar indivíduos que necessitam de cuidados especiais, seja pelo fornecimento de tratamentos para aprimorar habilidades específicas ou como suporte em atividades cotidianas (Goulart et al., 2015, Scassellati; Admoni; Mataric, 2012). Em comparação com os humanos, os robôs demonstram ser mais previsíveis, sistematizados, menos complexos e menos angustiantes ao interagir com crianças com TEA (Costa et al., 2017).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar o TEABot, um robô social assistivo com o objetivo de auxiliar nas sessões de terapia para pacientes com sintomas de alexitimia atendidos pela Associação de Pais e Amigos do Excepcionais de Serra Talhada (APAEST), uma das 26 APAEs de Pernambuco, que assiste cerca de 900 pessoas com deficiência nas suas principais áreas de atuação. O TEABot foi desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão em Inclusão Digital, que existe desde 2017, em parceria com o curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

Além dessa seção introdutória, a Seção 2 apresenta os principais conceitos relacionados à Terapia Assistida por Robô. A Seção 3 descreve a evolução do TEABot ao longo dos anos e, principalmente, após a pandemia de COVID-19. A Seção 4 apresenta o robô social assistivo, TEABot, e a experiência da terapia assistida por robô realizada pela equipe multidisciplinar da

APAEST. Na Seção 5, é apresentado o TEABot no formato de aplicativo gamificado, bem como a avaliação de satisfação dos assistidos da APAEST que fazem parte do Projeto de Inclusão Digital, em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Por fim, a Seção 6 apresenta as conclusões e trabalhos futuros.

2. TERAPIA ASSISTIDA POR ROBÔ

Goulart et al. (2015) afirmam que é notória a importância social que a Robótica vem assumindo atualmente no mundo, uma vez que a quantidade de robôs com a capacidade de melhorar a qualidade de vida de pessoas com algum tipo de deficiência é crescente. Para Scassellati, Admoni e Mataric (2012), o termo Robótica engloba diversas subáreas, sistemas e aplicações de pesquisa que abordam a navegação, manipulação, sistemas médicos e de automação. Além disso, na Robótica possui a possibilidade de ser classificada em: robôs fisicamente presentes, robôs virtuais, computação afetiva e outras intervenções tecnológicas para terapia com autistas.

A Robótica vem sendo decomposta em três subáreas, as quais estão definidas em um contexto social, assistivo e socialmente assistivo. De acordo com Goulart et al. (2015) e Scassellati; Admoni e Mataric (2012), uma subárea da robótica é a Robótica Social, que envolve robôs capazes de realizar interações sociais entre as pessoas, utilizando recursos de fala, gestos ou algum outro meio de comunicação. Outra subárea é a Robótica Assistiva, na qual atuam robôs com a capacidade de auxiliar pessoas que necessitam de cuidados especiais, seja pela realização de um tratamento para aprimorar alguma habilidade ou suporte na realização de atividades para pessoas com deficiência física, na qual robôs auxiliam pacientes a realizarem movimentos terapêuticos repetitivos, como seria feito por um fisioterapeuta.

Já a Robótica Socialmente Assistiva, engloba as duas subáreas citadas, com enfoque maior na expressividade emocional, no desenvolvimento do usuário, na aparência física e na robustez durante a interação. Para Scassellati, Admoni e Mataric (2012), essas características são particularmente importantes, pois devem auxiliar o usuário, orientar, motivar e influenciar a mudança de comportamento. Esses autores ainda afirmam que o campo da Robótica Social Assistiva é interdisciplinar, partindo da robótica até fisiologia, psicologia, sociologia, entre outros campos.

Os robôs podem ser caracteristicamente humanoides ou não humanoides. Segundo Sabino (2009), para um robô ser considerado humanoide o mesmo deve possuir características e potencialidades que são existentes no seres humanos. Os componentes devem utilizar técnicas de implementação e adaptação que proporcionem à máquina conseguir realizar movimentos ou dispor de uma aparência similar a uma pessoa. Por isso, entende-se como robô não humanoide os que não possuem essas características humana na sua estrutura física. Aslam et al. (2016) relatam, nesse sentido, que o uso de robôs com características não humanoides oferece resultados semelhantes ou até superiores do que robôs com características humanoides, quando aplicados com crianças com alguma deficiência intelectual. Para Robins et al. (2010), os robôs podem desenvolver o interesse e uma ampla variedade de interações em crianças com autismo, além de estimular as habilidades de interações sociais, como o contato visual e a imitação.

3. TEABOT

O TEABot surgiu em 2018, conforme apresentado na Figura 1, inicialmente como um robô social assistivo (Santos et al., 2018). O nome do robô é composto por duas partes: TEA, sigla para o Transtorno do Espectro do Autismo e “bot”, que significa robô em inglês. O TEABot foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar nas sessões de terapia para pacientes com alexitimia atendidos pela APAEST. No entanto, em 2020, com a pandemia de COVID-19, muitos

atendidos, por fazerem parte de grupos de risco, não puderam frequentar a associação e, por esse motivo, o TEABot foi transformado em um aplicativo gamificado, para que os pacientes pudessem continuar o tratamento em casa, de forma segura e divertida.

Figura 1: Evolução do TEABot



Fonte: Autores (2023)

A primeira versão do TEABot foi projetada em um formato semelhante ao de um carro, pois é facilmente associado a um brinquedo comum, ao invés de um robô humanoide. O robô é equipado com um display LCD sensível ao toque de 3,5 polegadas, posicionado na frente do robô. Logo abaixo, uma câmera foi instalada para capturar discretamente as imagens das expressões faciais do participante. Ele também inclui um alto-falante para a reprodução de áudio. Com os resultados da primeira avaliação (Santos et al., 2018), o robô passou por melhorias, resultando na versão de 2019, utilizada na terapia assistida por robô, apresentada na Seção 4.

Em 2020, conforme mencionado anteriormente, o TEABot foi adaptado em formato de aplicativo, utilizando recursos do Programa Centelha/PE, executado pela FACEPE. Esse aplicativo usa a inteligência artificial para identificar as expressões faciais do paciente e personalizar o aprendizado, oferecendo uma abordagem de tratamento mais inteligente e lúdica. O objetivo era atender a dois perfis de usuários: terapeutas e pacientes. Contudo, durante as primeiras avaliações com os pacientes, percebeu-se que estes não demonstraram interesse em utilizar o aplicativo. Diante disso, o TEABot passou por mudanças na interface e foi transformado em uma experiência gamificada, para que os usuários pudessem interagir de maneira mais envolvente. Os detalhes sobre o aplicativo e a avaliação de acessibilidade são fornecidos na Seção 4.

4. TEABOT: ROBÔ PARA TREINAMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EMOCIONAIS PARA PESSOAS COM TEA

Para construção do nosso robô TEABot, separamos o desenvolvimento em duas grandes atividades, sendo elas: a) a construção física e b) a construção lógica.

A construção física está relacionada aos materiais físicos, como: placas de plástico, madeira e equipamentos de hardware utilizados para o funcionamento do robô. Nessa atividade, optamos por utilizar uma característica não humanóide. Dessa forma, o TEABot possui semelhança a um carro de brinquedo construído em madeira, tendo em vista que a maior parte

de pessoas com autismo é do sexo masculino. A Tabela 1 apresenta os materiais utilizados para a sua total construção e o custo de cada item totalizaram R\$ 1.020,00. Vale destacar que esses valores oscilam muito e, atualmente, esses itens podem apresentar valores diferentes dos mencionados.

Para controlar todos os componentes e ações do robô, foi utilizada uma placa Raspberry Pi 3 Modelo B, uma vez que ela oferece capacidade de processamento que supre as necessidades do projeto e proporciona baixo custo na montagem e manutenção do robô, em conjunto com o sistema operacional Raspbian Stretch, sistema já embarcado na placa que fornece suporte para maioria dos componentes eletrônicos de baixo custo disponíveis no mercado.

Tabela 1: Custo dos equipamentos do TEABot

Equipamento/serviço	Custo (R\$)
Raspberry PI 3 Modelo B	300,00
Câmera webcam USB	50,00
Display de LCD 7 polegadas sensível ao toque (Genérico)	300,00
Carregador de bateria portátil de 10000mAh	110,00
Cartão de memória micro SD de 8Gb	25,00
Cabo HDMI flexível	20,00
Caixas de som P2	35,00
Estrutura física construída em madeira	180,00
TOTAL	1020,00

Fonte: Autores (2019)

Utilizamos uma câmera USB conectada à placa Raspberry para realizar a captura das imagens dos participantes. Esse dispositivo oferece qualidade de imagem satisfatória para baixo custo de manutenção e compatibilidade com o sistema de reconhecimento facial emotivo, que será abordado mais à frente

. O som é reproduzido por um conjunto de caixas de som USB e a apresentação das imagens é realizada em uma tela LCD de sete polegadas, sensível ao toque, adaptada de um tablet, oferecendo menor custo quando comparada à tela disponibilizada pelos canais oficiais do Raspberry. Por fim, todo o sistema é alimentado por uma bateria portátil de 10000mAh, a qual oferece uma autonomia de 4 a 6 horas para todo o sistema.

A segunda grande atividade engloba todo o desenvolvimento do sistemas do TEABot, como Linguagens de programação, modelos de Machine Learning e. Utilizamos a linguagem de programação Python 2.7.15, em conjunto com a biblioteca de interface gráfica de código aberto Kivy e a biblioteca Pygame para reprodução de sons. Incorporamos o sistema de reconhecimento facial desenvolvido por Barros, Weber e Wermter (2015), o qual é capaz de detectar, por uma imagem da expressão facial, a probabilidade para cada uma das seis expressões universais. Esse sistema foi escolhido em consequência de apresentar uma precisão de 72,7% na sua capacidade de reconhecimento (Barros; Weber; Wermter, 2015).

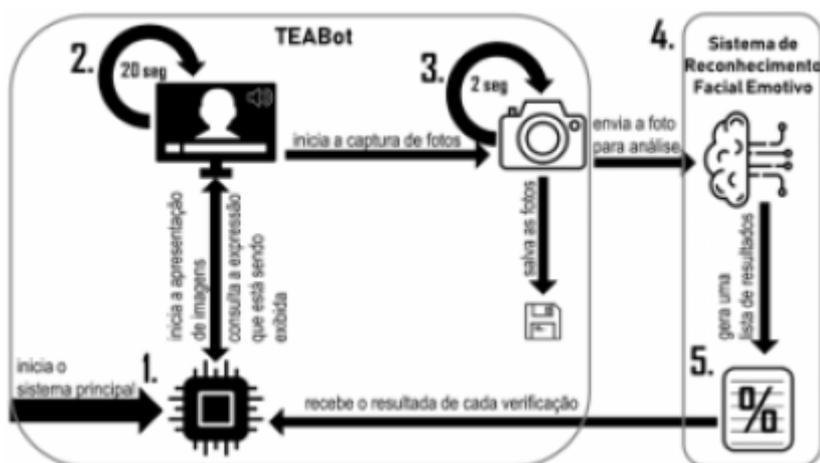
O robô utiliza imagens coletadas do Google para realizar o treinamento, com expressões de pessoas reais, que representam as seis emoções faciais universais definidas por Ekman; Friesen (2003). Em razão disso, são mencionadas como imagens emotivas ou com expressões emotivas. Um conjunto de imagem é formado por uma única imagem emotiva para cada emo-

ção. No total, foram construídos nove conjuntos de imagens, totalizando 54 imagens emotivas. Com o objetivo de oferecer expressões ricas em detalhes aos participantes, todas as imagens abrangem expressões faciais representadas por pessoas, compostas por diferentes características, culturas e idades, entregando maior diversidade aos participantes.

A Figura 2 apresenta a arquitetura geral do sistema. A sequência abaixo descreve a função de cada item apresentado na arquitetura geral do sistema:

- a) Sistema principal - responsável por controlar todos os outros sistemas e verificar a assertividade das emoções;
- b) Sistema de apresentação de imagens - responsável por exibir as imagens emotivas, apresentar mensagens aos usuários e reproduzir os sons;
- c) Sistema de captura fotográfica - captura e salva as imagens do rosto dos usuários enquanto estiverem treinando as emoções;
- d) Sistema de reconhecimento facial emotivo desenvolvido por Barros, Weber e Wermter (2015) - identifica a intensidade de cada emoção existente em uma imagem;
- e) Resultado - envia o resultado, da assertividade ou não do usuário, sobre a emoção apresentada para ser tratado pelo sistema principal.

Figura 2: Arquitetura geral do sistema do robô TEABot



Fonte: Autores (2019)

O sistema se comporta da seguinte forma: ao ser alimentado por energia, automaticamente é iniciada a apresentação das imagens emotivas, o sistema fica aguardando a interação de toque na tela pelo usuário para dar início ao treinamento das expressões. Sons são reproduzidos com mensagens de boas vindas, informando qual expressão está sendo exibida e outras frases de interação. Em paralelo a isso, o robô captura fotos do rosto do participante e verifica a assertividade das emoções.

A avaliação do TEABot foi realizada em duas etapas: fizemos um experimento preliminar na APAEST, no mês de abril de 2018, com dez participantes, com idades entre 8 e 16 anos. Nesse experimento, cada participante foi submetido até cinco sessões de treinamento em uma primeira versão do robô. Essa avaliação ocorreu em uma sala reservada, com o participante, dois pesquisadores e, por vezes, um dos responsáveis pela criança quando presentes no experimento. As atividades foram mediadas por apenas um dos pesquisadores presentes na sala. Os participantes foram incentivados a imitar as expressões faciais exibidas pelo robô e, em nenhum momento, foram forçados a interagir com o robô ou a permanecerem na sala por todo o período da sessão. Com a realização dessa avaliação preliminar, tornou-se possível identificar que

houve um crescente interesse em se relacionar com o robô por parte dos participantes (Santos et al., 2018).

Para a segunda etapa de avaliação, foram selecionados nove participantes com TEA e/ou com dificuldades em expressar emoções. Essa escolha foi realizada pela equipe multidisciplinar da APAEST, a qual é formada por: uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Essa equipe mediou as atividades entre os indivíduos e o robô durante as sessões.

Os participantes escolhidos foram crianças com idade entre 2 e 9 anos, que apresentam dificuldade em expressar emoções pela comunicação verbal e expressão facial. Os pais dos participantes aceitaram e assinaram um termo de livre consentimento para a participação dos seus filhos nesse experimento. Cada participante foi submetido até nove sessões individuais de treinamento com o robô. As atividades ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2018, totalizando 14 sessões.

As sessões ocorreram na sala de estimulação sensorial da APAEST com a mediação de, pelo menos, uma das profissionais da equipe multidisciplinar, em razão de conhecer cada participante pelos atendimentos realizados na associação a eles. Em nenhum momento os participantes desse experimento foram forçados a interagir com o robô ou a permanecerem na sala por todo o período. A Figura 3 evidencia o desenho experimental desenvolvido e empregado neste trabalho.

Figura 3: Desenho Experimental



Fonte: Autores (2019)

O pesquisador esteve presente em todas as sessões e durante todo o período de tempo observou os participantes em um local afastado da sala e coletou dados sobre a interação. Após o término da última sessão, o pesquisador realizou uma entrevista com os pais dos participantes por um questionário. Além disso, também foi aplicado um questionário a cada uma das três terapeutas que participaram do experimento.

A Tabela 3 contém as informações coletadas nas entrevistas. Para garantir a confidencialidade dos participantes, cada um recebeu uma identificação única, como é possível visualizar na coluna “ID” da tabela. A coluna “Idade” contém a idade de cada um dos participantes, seguida do gênero. As colunas “Feliz”, “Surpresa”, “Triste”, “Raiva”, “Nojo” e “Medo”, indicam quais dessas emoções cada participante consegue reconhecer (REC) e representar (REP) em conformidade com as perguntas respondidas pelos seus pais. Os integrantes do experimento participaram de até duas sessões semanais. As sessões de cada participante variaram de 1 a 9 sessões, visto que alguns participantes se ausentaram e, em alguns casos, o participante não quis

interagir com o robô ou imitar as expressões solicitadas. A Figura 6 apresenta quatro imagens capturadas durante as sessões.

Tabela 3: Relatório das sessões do participante P1

Sessão	Duração	Expressões Realizadas					
		Feliz	Surpresa	Triste	Raiva	Nojo	Medo
	Triagem	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
1	30	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
2	30	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
3	30	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
4	25	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
5	25	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
6	25	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
7	25	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
8	20	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
9	20	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Autores (2019)

Com um total de 14 dias dedicados à execução do experimento, foram realizadas 42 sessões com os participantes. Foi atingido o tempo de 950 minutos de interação com o robô e capturadas mais de 14 mil imagens pelo TEABot. Pela análise dos resultados obtidos, tornou-se possível identificar que todos os participantes possuem algumas dificuldades em imitar expressões faciais de emoções negativas, como: tristeza, raiva, nojo e medo. A emoção de felicidade foi a que apresentou maior facilidade na representação, seguida pela emoção de surpresa, em que os participantes demonstraram maior disposição em realizá-la. Entretanto, as expressões de raiva e nojo foram as que obtiveram o menor número de acertos por parte dos participantes, respectivamente.

Figura 5: Imagens da 2ª a 9ª sessão do participante P1 treinando a expressão “feliz”



Fonte: Autores (2019)

Contudo, parte dos indivíduos expressavam sons para expressar a emoção de raiva e pronunciavam a palavra “eca”, mesmo sem conseguir imitar a expressão de nojo. Por isso, acredita-se que o participante compreendeu a emoção, porém não conseguiu articular os movimentos necessários para representá-la corretamente. A emoção de raiva e tristeza foram as quais

alguns participantes mais se recusaram a imitá-las inicialmente. Durante os treinamentos, foi possível observar que sempre que era solicitada

a uma nova expressão, os indivíduos menores de cinco anos direcionaram seu rosto para uma das mediadoras e, só após alguns momentos ou a pedido da mediadora, é que olhavam para o robô. Por esse motivo, houve um alto número de capturas insignificantes, as quais o sistema não conseguia reconhecer as emoções.

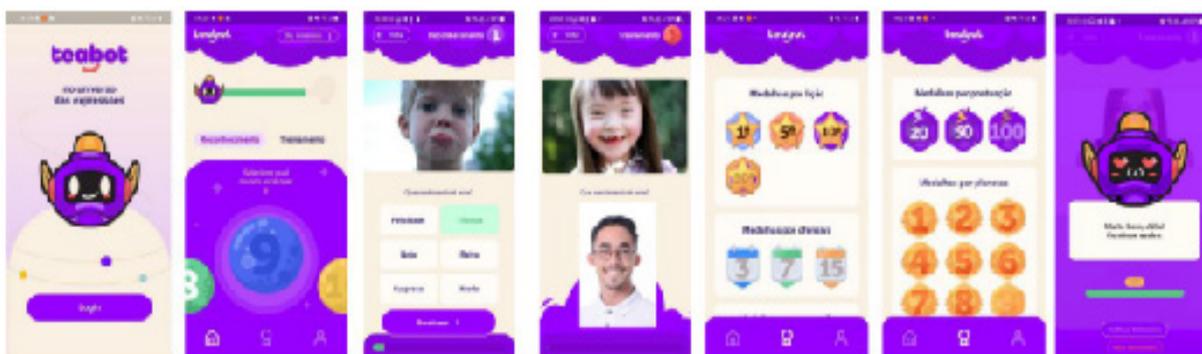
Para a emoção de raiva, as expressões apresentadas continham rostos com a sobrancelha franzida e três participantes tentaram franzir a sua própria sobrancelha com o auxílio dos seus dedos. Uma observação curiosa obtida no experimento aconteceu no treinamento da expressão de tristeza, que é rapidamente identificada pelo sistema de reconhecimento emotivo mesmo quando o participante não tenta imitar tal expressão. Uma suposição para esta ocasião é que a expressão neutra encontrada nos rostos dos participantes é associada à tristeza, pelo sistema de reconhecimento facial emotivo. Outro caso que foi possível perceber é que uma parte dos participantes, ao tentar imitar a expressão de nojo, tenta falar a palavra “eca”, mesmo sem conseguir imitar essa expressão, mas exercitando a comunicação verbal.

5. TEABOT NO UNIVERSO DAS EXPRESSÕES

O aplicativo TEABot utiliza inteligência artificial para o treinamento e o reconhecimento de expressões faciais emocionais para pessoas com TEA. O seu principal objetivo é proporcionar aos usuários uma experiência lúdica e divertida de aprendizado sobre emoções. No contexto do jogo, o mascote chamado TEABot se encontra imerso em um universo de expressões e precisa urgentemente de ajuda para aprender todas elas. Ao longo da sua jornada por diferentes planetas, os jogadores enfrentam o desafio de auxiliar o TEABot a aprimorar as suas habilidades de expressão emocional.

O aplicativo, apresentados na Figura 4, foi desenvolvido com o objetivo de atender a terapeutas e pacientes. Para os terapeutas, o aplicativo proporciona a possibilidade de avaliar e acompanhar o progresso dos seus pacientes. Além disso, eles conseguem configurar os treinamentos que podem ser realizados tanto no ambiente doméstico como no consultório. Já para os pacientes, o aplicativo oferece uma experiência lúdica de aprendizado sobre emoções. Eles podem se engajar em um treinamento personalizado que faz uso de inteligência artificial para facilitar o processo de aprendizagem das emoções. Ao utilizar o aplicativo, os pacientes têm a oportunidade de explorar e compreender as emoções de uma maneira interativa e envolvente.

Figura 6: Telas do aplicativo/jogo TEABot



Fonte: Autores (2023)

O TEABot traz como diferencial de seus concorrentes para os pacientes duas funcionalidades principais: o Módulo de Reconhecimento e o Módulo de Treinamento (Tabela 2). No Módulo de Reconhecimento, os usuários se deparam com imagens/vídeos retratando diversas emoções, sendo a sua tarefa identificar a emoção apresentada através da seleção de uma das seis opções disponíveis. Já o Módulo de Treinamento tem como propósito treinar os pacientes em relação a cada uma das seis emoções universais, adaptando-se ao desenvolvimento individual de cada pessoa. O software disponibiliza imagens/vídeos contendo diversas emoções para que o paciente possa imitá-las. Em seguida, o aplicativo captura várias imagens e, pelo uso de inteligência artificial, realiza o reconhecimento facial para avaliar o progresso do paciente ao longo do treinamento.

Levando em consideração a importância de efetuar testes e validações do aplicativo antes de disponibilizá-lo para uso da população em geral em plataformas digitais, foi realizado um teste utilizando o GameFlow (Sweetser and Wyeth, 2005). O GameFlow é um instrumento amplamente reconhecido na literatura, utilizado para avaliar a experiência do jogador ao usar o jogo. Essa avaliação é fundamental para garantir que o aplicativo proporcione uma experiência satisfatória e envolvente aos usuários, contribuindo para a sua eficácia e usabilidade.

Tabela 4: Tabela comparativa das funcionalidades dos concorrentes

	TEABOT	Michelzinho	Expressar	Projecta Expresiones	Autimo
Reconhecimento de expressões	X		X	X	X
Treinamento de expressões	X	X			
Acompanhamento da evolução	X	X		X	
Narração	X	X		X	
Módulo para o Terapeuta	X	X			
Avaliação	X				
Treinamento Individualizado	X				
Gameficação	X				
Idioma	Port/Ing/Esp	Português	Português	Inglês	Inglês

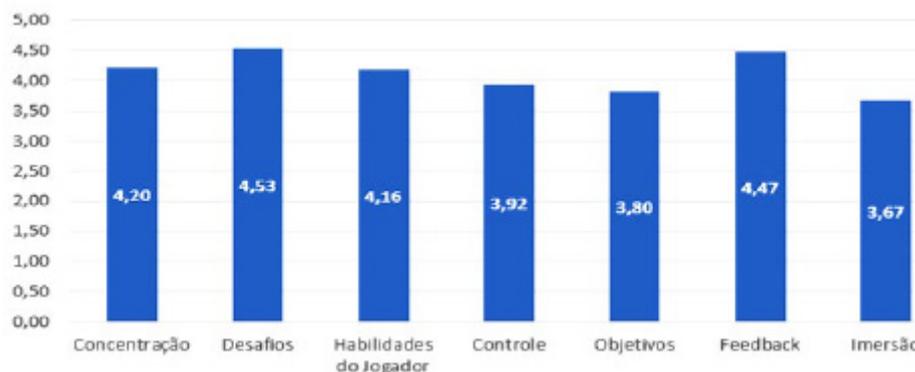
Fonte: Autores (2023)

Nesse sentido, o questionário do GameFlow foi adaptado para esta pesquisa e foi aplicado a um grupo de 17 pessoas com TEA, com idades entre 5 e 20 anos, sendo 14 meninos e 3 meninas. Dos 17 participantes, 59% conseguiram responder ao questionário por completo (10), 29% responderam parcialmente (5) e 12% não responderam (2). A Figura 5 mostra os resultados de satisfação do jogador do GameFlow, ao utilizar o jogo TEABot. É relevante destacar que os dados analisados foram obtidos apenas a partir das respostas completas dos 10 participantes.

Os resultados evidenciam a capacidade do jogo em proporcionar uma experiência satisfatória aos jogadores, revelando o potencial do TEABot como uma ferramenta para diversão e aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades emocionais. Ao mesmo tempo, os resultados também apontam áreas que podem ser aprimoradas no jogo. Essas melhorias incluem automatizar a transição para a próxima etapa após a conclusão de uma fase, reduzir a quantidade de texto e tornar as opções de resposta mais concisas no módulo de reconhecimento, criar interação entre o mascote do jogo e os jogadores após cada planeta e aprimorar o recur-

so de narração para garantir uma reprodução rápida e consistente dos áudios. Essas mudanças visam aprimorar ainda mais a experiência do jogador.

Figura 7: Média de satisfação dos componentes do GameFlow



Fonte: Autores (2023)

6. CONCLUSÃO

Neste estudo, apresentamos o TEABot nas versões robô e aplicativo. Para a versão robô, foi implementado um sistema capaz de apresentar e reconhecer as seis expressões faciais universais, utilizando a linguagem de programação Python, a biblioteca Kivy e Pygame, incorporando o sistema de reconhecimento facial desenvolvido por Barros, Weber e Wermter (2015).

Ademais, foi apresentado o seu uso na Terapia Assistida por Robô na APAEST, com a participação de nove crianças que possuem dificuldades em representar expressões faciais emocionais. De acordo com os experimentos realizados, foram apresentadas evidências de que um robô de baixo custo pode ser utilizado por psicólogos, terapeutas e fonoaudiólogas para o tratamento da alexitimia

O aplicativo foi criado com o propósito de atender a terapeutas e pacientes. Os terapeutas poderão utilizar o aplicativo para avaliar e acompanhar o progresso dos pacientes. Os pacientes utilizarão o aplicativo para aprender sobre emoções a partir de um treinamento personalizado que faz uso de inteligência artificial. O sistema de inteligência artificial está equipado com dois modelos de aprendizado de máquina: um para classificar as imagens com expressões faciais capturadas em uma das seis emoções universais e o outro modelo está encarregado de gerar sequências personalizadas para cada usuário com as emoções para serem utilizadas durante a sessão de treinamento. Por fim, relatamos o processo de avaliação de satisfação do aplicativo pelo modelo GameFlow para pessoas com TEA. Os resultados destacam a capacidade do aplicativo em proporcionar uma experiência satisfatória para os jogadores, ao mesmo tempo em que apontam alguns pontos de melhoria.

O TEABot, na versão de um robô, foi bem aceito pelo público e apresentou resultados positivos quando utilizado em terapias. No entanto, é de extrema importância validar o aplicativo antes de disponibilizá-lo em plataformas digitais para uso da população. Como trabalhos futuros, serão implementadas as devidas melhorias no jogo e será conduzido um testes de acessibilidade para pessoas com TEA. Com o objetivo de avaliar a eficácia do jogo como recurso terapêutico, será conduzida uma análise comparativa na qual um grupo de pacientes passará por treinamento emocional utilizando métodos tradicionais, enquanto outro grupo utilizará o jogo. Por fim, o jogo será disponibilizado na Play Store e na Apple Store, plataformas de distribuição de aplicativos móveis para dispositivos Android e iOS, respectivamente.

7. REFERÊNCIAS

- ASLAM, S. et al. A comparison of humanoid and non-humanoid robots in supporting the learning of pupils with severe intellectual disabilities. In: **IEEE - Interactive Technologies and Games (iTAG)**. [s.l.]: International Conference on, 2016.
- BARROS, P.; WEBER, C.; WERMTER, S. Emotional expression recognition with a cross-channel convolutional neural network for human-robot interaction. In: **IEEE - Humanoid Robots (Humanoids)**. [s.l.]: International Conference on., 2015.
- COSTA, A. P. et al. Socially assistive robots for teaching emotional abilities to children with autism spectrum disorder. In: **Proceedings 3rd Workshop on Child-Robot Interaction at Hri**. 2017. Disponível em: www.researchgate.net/publication/327915769_Socially_assistive_robots_for_teaching_emotional_abilities_to_children_with_autism_spectrum_disorder. Acesso em: 28 dez. 2018.
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. **Unmasking the face**: A guide to recognizing emotions from facial clues. [s.l.]: Ishk, 2003.
- GOULART, C. et al. MARIA: Um Robô para Interação com Crianças com Autismo. XII Simpósio Brasileiro de Automação Inteligente, 12, 2015, Natal, RN, Brasil.
- KINNAIRD, E.; STEWART, C.; TCHANTURIA, K. Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. **European Psychiatry**, Cambridge University Press, v. 55, p. 80-89, jan. 2019.
- LEWEKE, F. et al. Is Alexithymia Associated with Specific Mental Disorders. **Psychopathology**, S. Karger AG, Basel. v. 45, n. 1, p. 22-28, nov. 2011.
- POQUÉRUSSE, J. et al. Mindfulness for autism. **Advances in neurodevelopmental disorders**, Springer, v. 5, p. 77-84, mar. 2021.
- ROBINS, B. et al. Tactile interaction with a humanoid robot for children with autism: A case study analysis involving user requirements and results of an initial implementation. In: International Symposium in Robot and Human Interactive Communication, 19., 2010, Viareggio, Italy. **IEEE**, 2010.
- SABINO, R. S. **Estrutura Híbrida de Locomoção para um Robô Humanóide**. Dissertação de Mestrado. University of Western Sydney (Australia), 2009.
- SANTOS, J. A. P.; MOREIRA, E.; SOUZA, E. Assistive robotics for teaching emotional abilities to children and young with autism spectrum disorder. In: **Workshop on Intelligent Assistive Computing**. Rio de Janeiro: IEEE WCCI World Congress on Computational Intelligence, 2018.
- SCASSELLATI, B.; ADMONI, H.; MATARI'c, M. Robots for use in autism research. **Annual Review of Biomedical Engineering**, Annual Reviews, v. 14, n. 1, p. 275-294, ago. 2012.
- SIFNEOS, P. E. The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. **Psychother Psychosom**, S. Karger AG Basel, Switzerland, v. 22, n. 2-6, p. 255-262, dez.1973.
- SWEETSER, P.; WYETH, P. GameFlow: a model for evaluating player enjoyment in games. **Computers in Entertainment (CIE)**, Association for Computing Machinery, v. 3, n. 3, p. 3-3, jul. 2005.

WISHART, J. G. et al. Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing aetiology. **Journal of intellectual disability research**, Wiley Online Library, v. 51, n. 7, p. 551-563, jul. 2007.

ZAJA, R. H.; ROJAHN, J. Facial emotion recognition in intellectual disabilities. **Current Opinion in Psychiatry**, Lippincott Williams & Wilkins, v. 21, n. 5, p. 441-444, set. 2008.

A PARTICIPAÇÃO DA DELEGAÇÃO DA APAE BRASIL NA 17ª CONFERÊNCIA DOS ESTADOS PARTES DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO

Sérgio Sampaio Bezerra¹
Wagner Gonçalves Saltorato²

RESUMO

Este artigo aborda a participação da delegação da APAE Brasil na 17ª Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), destacando as discussões centrais e suas implicações para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Foram analisados os principais temas discutidos na Conferência, como inovação tecnológica inclusiva, resposta a emergências para pessoas com deficiência, mudanças climáticas e o direito ao trabalho digno. A partir das contribuições da delegação brasileira, o artigo reflete sobre os desafios e oportunidades para a inclusão social e econômica das pessoas com deficiência, bem como o papel das instituições na promoção de políticas públicas que garantam a plena participação dessas pessoas em diversas esferas da vida social.

Palavras-chave: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; COSP17; Inovação tecnológica; Mudanças climáticas; Inclusão social; Direito ao trabalho; Políticas públicas; Apae Brasil

ABSTRACT

This article explores the participation of the APAE Brasil delegation at the 17th Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), emphasizing key discussions and their implications for advancing the rights of persons with disabilities in Brazil. The article analyzes the main topics addressed at the Conference, such as inclusive technological innovation, emergency response for persons with disabilities, climate change, and the right to decent work. Drawing on the contributions of the Brazilian delegation, the article reflects on the challenges and opportunities for the social and economic inclusion of persons with disabilities, as well as the role of institutions in promoting public policies that ensure their full participation in various spheres of social life.

Keywords: Convention on the Rights of Persons with Disabilities; COSP17; Technological innovation; Climate change; Social inclusion; Right to work; Public policies; Apae Brasil

INTRODUÇÃO

A Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (COSP) é um evento internacional central para avaliar os avanços na implementação dos direitos das pessoas com deficiência e discutir desafios emergentes. A 17ª Sessão da COSP, realizada de 11 a 13 de junho de 2024, chamada também de COPS17, ocorreu na sede das Nações Unidas em Nova Iorque. O evento reuniu governos, organizações da sociedade civil

1 Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Superintendente do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa - Feapaes-MG

2 Psicólogo, Especialista, Analista de Pesquisa da Faculdade Dr. Eduardo Barbosa - Apae Brasil.

e outras partes interessadas para abordar questões globais relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência em tempos de crise.

Dentro desse contexto, a COSP17 foi estruturada em três subtemas principais. O primeiro, copresidido pelo Sri Lanka e um representante da sociedade civil, tratou da cooperação internacional para promover inovações tecnológicas e a transferência de conhecimento para um futuro inclusivo. O segundo subtema, liderado pela Geórgia, focou nas pessoas com deficiência em situações de risco e emergências humanitárias, ressaltando a importância de ações coordenadas em cenários de crises, como as guerras na Ucrânia e Síria, bem como desastres climáticos, como o ocorrido no Rio Grande do Sul. O terceiro subtema, presidido pela Grécia, abordou a promoção dos direitos das pessoas com deficiência ao trabalho decente e meios de subsistência sustentáveis, destacando o papel da inclusão econômica na promoção de uma sociedade mais justa e acessível.

A delegação da APAE Brasil marcou presença na 17ª Conferência dos Estados membros sobre a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COSP), em um momento em que o mundo enfrenta desafios significativos relacionados à deficiência e crises humanitárias e climáticas. Essas crises sublinham a necessidade urgente de governos e organizações da sociedade civil estarem preparados para minimizarem os impactos na população de pessoas com deficiência. É crucial desenvolver estratégias e ações eficazes para garantir a proteção e o suporte necessários durante essas emergências. A conferência também destacou a importância de estudos interseccionais no campo da deficiência, considerando recortes de gênero, raça e classe social, para aprofundar as discussões com perspectivas múltiplas e não binárias.

A delegação da Rede APAE contou com a participação de representantes da instituição. Pela APAE Brasil, estiveram presentes Jarbas Feldner de Barros e Alesson Loureiro Cavalcante, presidente e vice-presidente, respectivamente. Além deles, Adnilson Marins dos Santos e Wagner Saltorato, conselheiros titular e suplente da APAE no CONADE, também integraram a delegação. A Federação do Estado de São Paulo reforçou essa representação com a presença da sua presidente, Cristiany de Castro, e do procurador jurídico, Paulo Rodrigues Vieira. A equipe foi complementada por especialistas de renome, da Faculdade Apae Brasil, como a Mestra Maria Fabiana de Lima Santos Lisboa e o Doutor Sérgio Sampaio Bezerra, cujas contribuições foram fundamentais para o sucesso da participação na conferência.

A representação do Brasil foi liderada pela secretária nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência Anna Paula Feminella, que esteve à frente da delegação do país pelo Ministério de Direitos Humanos e Cidadania, proferindo um discurso brilhante e enfatizando a importância de uma abordagem inclusiva e multifacetada para enfrentar esses desafios. A presença do representante da Federação Nacional das Apaes no CONADE e vice-presidente da Federação da Apaes de Minas Gerais foi notável, uma vez que a sua vivência da deficiência em Nova Iorque, uma cidade reconhecida pela acessibilidade e serviços inclusivos, trouxe insights valiosos para o nosso movimento. Adnilson Marins dos Santos destacou a necessidade de outros governos aprenderem com os modelos de acessibilidade implementados em Nova Iorque, como os serviços regulares de táxis acessíveis.

As diretrizes globais apresentadas na conferência foram claras e apontam para a necessidade de ações coordenadas e eficazes para apoiar as pessoas com deficiência, especialmente em contextos de crises climáticas e humanitárias. O movimento das APAE brasileiras precisa debruçar-se sobre essas diretrizes para encontrar formas de apoiar as pessoas com deficiência em situações como a crise climática no Rio Grande do Sul.

A inovação tecnológica é um fator essencial para a inclusão das pessoas com deficiência e a Rede APAE pode aproveitar as lições discutidas na COSP para ampliar seu papel na promoção de tecnologias assistivas. O debate, copresidido pelo Sri Lanka, reforçou a necessidade de cooperação global para facilitar o acesso a essas inovações, especialmente nos países em desen-

volvimento. Nesse contexto, é importante destacar as iniciativas promovidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Brasil, que têm buscado fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias inclusivas, com foco em dispositivos assistivos, soluções tecnológicas e mediações assistivas em serviços de apoio voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, na educação e na vida cotidiana.

As mediações assistivas e os serviços de apoio, como o cuidado personalizado, desempenham um papel vital na implementação dessas tecnologias. Além dos dispositivos físicos, como cadeiras de rodas motorizadas e aparelhos auditivos, essas mediações compreendem soluções como plataformas digitais de apoio à aprendizagem e serviços de cuidado especializado. Como destaca Rodrigues (2022, p. 85),

as mediações assistivas e os serviços de cuidado não apenas complementam a funcionalidade dos dispositivos tecnológicos, mas também promovem uma adaptação personalizada, garantindo que as pessoas com deficiência possam usá-los de maneira eficaz em suas rotinas diárias.

Entre as ações do MCTI, destaca-se o Programa de Tecnologia Assistiva, que incentiva o desenvolvimento de equipamentos e serviços voltados para aumentar a autonomia e a qualidade de vida de pessoas com deficiência. Segundo Pereira (2022, p. 50), “a inovação tecnológica no Brasil tem avançado consideravelmente em termos de dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e tecnologias de mobilidade, essenciais para garantir a inclusão social e econômica das pessoas com deficiência”. Essas iniciativas refletem a importância de um alinhamento entre governos e sociedade civil organizada com entidades como a Rede APAE, para garantir que essas inovações sejam acessíveis e implementadas em larga escala.

A Rede APAE, em parceria com outras organizações internacionais, pode contribuir para essa agenda, promovendo a troca de conhecimentos e tecnologias inclusivas, como as já citadas ferramentas de CAA, softwares educacionais adaptados, além de novas tecnologias desenvolvidas com o apoio de programas governamentais. Incorporar essas inovações nos serviços oferecidos pelas APAES pode não apenas otimizar o atendimento, mas também garantir maior autonomia e qualidade de vida para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Conforme destaca Cruz (2021, p. 45), “a mediação assistiva é essencial para garantir que as tecnologias inclusivas sejam utilizadas de forma eficaz, permitindo que as pessoas com deficiência desenvolvam autonomia e participem plenamente na sociedade”.

Além disso, a cooperação internacional se apresenta como uma oportunidade crucial para a APAE Brasil fortalecer o seu impacto na sociedade brasileira. Parcerias com organizações globais podem facilitar o acesso a pesquisas e desenvolvimentos tecnológicos que estejam na vanguarda da inclusão, permitindo às APAES implementarem essas inovações nas suas unidades de atendimento. Essa integração de tecnologias assistivas à prática cotidiana da instituição reflete a necessidade de uma abordagem mais abrangente e globalizada, como preconizado nas discussões da COSP17.

Assim, os serviços oferecidos na rede Apae garantem que as pessoas com deficiência tenham acesso ao suporte necessário para utilizar as tecnologias assistivas de maneira efetiva, promovendo uma inclusão real em diversos contextos da vida social e laboral. Conforme afirmam Mendes e Oliveira (2023 p. 112), “o sucesso de qualquer inovação tecnológica inclusiva está na combinação entre a tecnologia e os serviços de mediação e cuidado, que asseguram o desenvolvimento da autonomia e a participação plena das pessoas com deficiência”.

A discussão liderada pela Geórgia na 17ª COSP ressaltou a vulnerabilidade das pessoas com deficiência em situações de risco, como conflitos armados e desastres naturais, especialmente em face das recentes crises climáticas, como a no Rio Grande do Sul. A exclusão

dessas pessoas em emergências pode ser exacerbada pela falta de acessibilidade em abrigos e transporte, tornando-as ainda mais suscetíveis a riscos. A APAE Brasil pode desempenhar um papel crucial ao incorporar estratégias de mitigação de riscos e desenvolvimento de planos de emergência que garantam acessibilidade, além de formar parcerias com órgãos públicos e organizações internacionais para promover políticas públicas que atendam especificamente às necessidades das pessoas com deficiência.

A Rede APAE sempre esteve envolvida na defesa e implementação de políticas públicas que assegurem suporte adequado em situações de risco. Segundo Dias e Costa (2022, p. 45), “a inclusão das pessoas com deficiência nos planos de resposta a emergências deve ser uma prioridade”, o que requer uma abordagem intersetorial envolvendo educação, saúde e assistência social. Com a sua ampla rede de atuação e experiência, a partir da COSP17 a Rede APAE pode atuar como um elo importante na articulação de diretrizes internacionais e nacionais, garantindo a proteção e a inclusão das populações vulneráveis em contextos de crises.

A promoção dos direitos das pessoas com deficiência ao trabalho decente é essencial para garantir dignidade e inclusão. O subtema liderado pela Grécia na COSP destacou a necessidade de criar oportunidades de emprego inclusivo e sustentável. As APAES já desempenham um papel ativo na capacitação profissional de pessoas com deficiência, pelo Programa Emprega APAE, que visa facilitar a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho formal. Esse programa não apenas promove a capacitação, mas também estabelece parcerias com setores público e privado para garantir acesso a vagas de emprego adequadas.

Além disso, as APAES podem desenvolver programas que incentivem o empreendedorismo, permitindo que pessoas com deficiência não apenas trabalhem, mas também inovem e contribuam para a economia. A promoção do trabalho decente requer ainda a defesa de mudanças nas políticas de emprego para assegurar condições de trabalho acessíveis, inclusivas e justas. Como afirma Sérgio Sampaio Bezerra (2022, p. 30), “a inclusão no mercado de trabalho é um direito inalienável e deve ser garantida por meio de políticas públicas que favoreçam a diversidade e a equidade”. Dessa forma, a Rede APAE tem a oportunidade de liderar iniciativas que não só garantam emprego, mas que também promovam um ambiente de trabalho inclusivo e sustentável.

Em síntese, a 17ª COSP abordou questões cruciais sobre a inclusão das pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de inovação tecnológica, a proteção em situações de crise e o acesso a trabalho decente e sustentável. A Rede APAE, com o seu compromisso histórico e abrangente na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, está bem posicionada para liderar iniciativas que integram esses subtemas. Ao colaborar com governos, organizações internacionais e o setor privado, as APAES podem ampliar o seu impacto e contribuir, significativamente, para as discussões da Cúpula do Futuro.

A implementação de políticas inclusivas, a promoção de tecnologias assistivas e a criação de oportunidades de emprego são passos fundamentais para garantir que as vozes das pessoas com deficiência sejam ouvidas e respeitadas, moldando um futuro mais justo e equitativo para todos. Como ressalta Maior (2020, p. 45), “a verdadeira inclusão é aquela que transforma não apenas as estruturas sociais, mas também as mentalidades e práticas que perpetuam a exclusão”. Assim, a missão da Rede APAE não apenas se alinha com os princípios discutidos na COSP, mas também se projeta como um catalisador essencial para transformar essas diretrizes em ações concretas, em prol da inclusão plena.

2 REFERÊNCIAS

ABEZERRA, S. S. **Inclusão e diversidade no mercado de trabalho:** desafios e oportunidades para pessoas com deficiência. São Paulo: Editora Inclusiva, 2022.

CRUZ, D. L. **Mediação Assistiva:** Práticas e Desafios. São Paulo: Editora Inclusão, 2021.

DIAS, M. C.; COSTA, J. P. **Inclusão de pessoas com deficiência em contextos de emergência: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora Ação Inclusiva, 2022.

MAIOR, I. **Inclusão e Transformação Social:** uma Abordagem Crítica. Editora Inclusão, 2020.

MENDES, G. A.; OLIVEIRA, T. P. **Cuidado, tecnologia e inclusão:** interfaces para a promoção da autonomia das pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Editora Inclusão, 2023.

PEREIRA, E. L. Inovação tecnológica e inclusão: avanços no Brasil e na América Latina. **Revista Brasileira de Tecnologia Assistiva**, v. 18, n. 2, p. 45-61, 2022.

RODRIGUES, L. F. Mediações assistivas e o papel dos serviços de cuidado no uso de tecnologias inclusivas. **Revista Brasileira de Inclusão e Tecnologia**, v. 18, n. 2, p. 85-98, 2022.



Faculdade
Apae Brasil
Dr. Eduardo Barbosa



APAE BRASIL
Federação Nacional das Apaes

ISSN Eletrônico: 2317-3432

ISSN Impresso: 2237-4329

DOI: 10.29327/216984.21.1