

EIXO 3
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO
COMUNICAÇÃO ORAL

ANSIEDADE DE PARATLETAS ESTUDANTES DURANTE COMPETIÇÃO

Eduardo Stieler¹

RESUMO

Descrever os fatores relacionados a ansiedade em estudantes com algum tipo de deficiência, durante uma competição. A população foi composta com 63 paratletas estudantes durante competição, aos quais 66,7% fazem uso regular de medicamentos controlados. Foi utilizado Escala de Ansiedade Traço-Competitiva (Sport Competition Anxiety Test - SCAT) (MARTENS, 1977). Observamos que para os paratletas “Competir com outras pessoas é agradável” sendo que 90,5% afirmam. Constatamos também que 90% dos paratletas tem Ansiedade Alta e 10% Ansiedade Média Alta. Com isso podemos afirmar que 90% dos atletas deficientes estudantes que competiram o Parajasc 2016 possui Ansiedade Alta.

Palavras-chave: Ansiedade. Prática esportiva adaptada. Paratletas.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Visto que, quando estas pessoas estão inseridas no âmbito escolar, fazem parte do corpo discente das instituições de ensino. Neste sentido, estes alunos possuem uma competição especializada para as suas deficiências, com isso podemos afirmar que quando os alunos fazem parte destes jogos estão de uma forma prática inseridos e inclusos no âmbito social e educacional.

Os portadores de deficiência por sua vez apresentam uma afetividade diferenciada aos seus pares e aos professores quando estão em um ambiente competitivo. É perceptível e facilmente comentados pelos profissionais que trabalham com estas pessoas, que a expectativa por encontrar amigos e competir, faz com que níveis de motivação, ansiedade e estresse sejam alterados. Porém não foram encontrados na literatura estudos que apontem os níveis destas variáveis durante uma competição.

¹ eduardostieler@hotmail.com

A motivação é um estado interno resultante de uma necessidade que desperta comportamentos dirigidos ao cumprimento desta utilidade (DAVIDOFF, 2001). Maggil (2001) corrobora dizendo que esta motivação leva o indivíduo a agir de forma subjetiva. Estudar a motivação implica compreender por que, em determinado momento, um indivíduo escolhe algo e o exerce com estipulada intensidade e persistência (SAMULSKI, 2002).

Dosil e Tubio (2003) acreditam que, no esporte de alto rendimento, existe uma diferença cada vez menor entre os atletas com relação à habilidade técnica e a preparação física devido ao progresso das ciências aplicadas ao esporte. Afirma, ainda, que no futuro a supremacia estará centrada nos aspectos psicológicos que afetam o indivíduo.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2004). Entretanto, é muito provável que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária (ODEH, 2000; KRAUSE, 2002). Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a essa questão (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004). Possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais (FERREIRA, 1994).

Os resultados dos trinta anos da política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais (BUENO, 1993).

Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (BRASIL, 2003).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado

aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais, diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas. Faltam indicadores para monitorar o processo, os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional – ou, mais especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão socializando na direção desejável e se estão sendo socialmente aceitos na escola (SANTOS, 2002; ROSA, 2003; MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003).

O sistema paralelo foi reforçado na medida em que os estados brasileiros foram incentivados a criar órgãos de gestão junto às secretarias de educação, quando o Ministério da Educação começou a repassar regularmente verbas para incentivar a formação de professores especializados, e isso fortaleceu a implantação de classes especiais nas escolas públicas estaduais (FERREIRA, 1994; MATTOS, 2004; JANNUZZI, 2004).

Fuller e Clarck (1994) apontam que uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Educação Física inclusiva pode ser definida como: “O desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular.” (HEGARTY, 1994).

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade.” (BETTI, 1992).

Segundo Cidade e Freitas, a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa

com necessidades especiais. Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação (CIDADE; FREITAS, 1997).

A Educação Física Adaptada “é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.” (DUARTE; WERNER, 1995, p. 9). Segundo Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada para portadores de deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

A Educação Física na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo. O Programa de Educação Física quando adaptada ao aluno portador de deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação (CIDADE; FREITAS, 1997).

Recentes pesquisas sustentam hipótese de que o desenvolvimento de atitudes e valores positivos frente à prática permanente da atividade física, mediante domínio de conceitos e referenciais teóricos, simultaneamente com a própria prática da atividade física entre crianças e jovens, torna-se mais eficiente do que apenas a prática da atividade física oferecida isoladamente (BRODIE; BIRTWISTLE, 1990; PATE, 1985; SIMONS-MORTON et al., 1991). Por esta razão, existe a necessidade de insistir em um equilíbrio quanto à abordagem do conjunto de conteúdos em termos teórico e prático nos programas de educação física direcionados à educação para a saúde. Esta conduta, sem dúvida, requer estabelecimento de novo comportamento por parte dos professores, exigindo uma formação de maior consistência acadêmica.

3 ANSIEDADE

Dentro do meio competitivo o termo ansiedade é considerado um dos aspectos mais importantes para o desempenho dos atletas, pois, é um aspecto que serve como uma alerta para o atleta, tornando-se então uma ação central do período competitivo (PELEGRIN, 2009, p. 9).

“Alguns estudos indicam que níveis excessivos de ansiedade tendem a restringir o ‘campo’ da atenção, e o atleta poderá começar a prestar atenção somente a um número limitado de sinais”,

pois a interferência dos fatores psicológicos tende afetar o desempenho físico do atleta (CRATTY, 1984, p. 91).

Pode-se afirmar, que “treinamento esportivo” nada mais é do que o preparo físico, técnico-tático, intelectual, psíquico e moral do atleta através de exercícios físicos (ABRANTES, 2007).

A atitude psicológica com relação a competição, em termos de ansiedade, nível do objetivo e motivação podem de maneira significativa afetar o desempenho físico.

Verifica-se que o treino físico, técnico e tático prepara os atletas para um determinado nível de rendimento, mas o preparo psicológico dos atletas para lidar com o stress e a ansiedade gerados é de grande valia (ABRANTES, 2007).

Abrantes (2007) revela que a maioria das derrotas no mundo do esporte é justificada pela dificuldade em controlar as emoções negativas, como a ansiedade e o estresse, por exemplo, que são considerados fatores perturbadores do rendimento dos atletas.

De acordo com Samulski (1995, p. 117), esse estado se caracteriza, sob o ponto de vista psicológico, pela antecipação da competição, e conseqüentemente da antecipação das oportunidades, riscos e conseqüências. Nesta fase intervém frequentemente medo e temor. Estes temores não só se manifestam em processos cognitivos, mas também podem produzir reações vegetativas, motoras e emocionais.

É o que se chama de ansiedade. Para Barbanti (1994, p. 18), ansiedade é um estado emocional de temor, de apreensão, uma sensação de desastre iminente, sem nenhuma explicação racional. Ela denota vários estados emocionais complexos que são causados por fatores internos ou externos e surgem de ameaças reais ou presumidas. Esses são descritos com termos como: apreensão, agitação, paralisia, aborrecimento.

A ansiedade ainda pode ser definida como um sentimento vago de nervosismo e incerteza, um estado emocional desagradável de medo ou apreensão. No entendimento de Berté Junior (2004), a ansiedade é considerada como um grau anormal de apreensão causado por uma situação ameaçadora associada à personalidade do indivíduo no que se refere à tolerância e à tensão em geral.

E mais: a ansiedade é uma resposta fisiológica ao momento vivenciado que seja doloroso, pois ambos possuem conexão, a dificuldade vivenciada e a ansiedade de superá-lo.

A ansiedade pode ser observada em dois momentos: pré e pós-competição. De acordo com a maioria dos estudiosos, a pior ansiedade sofrida pelo atleta é aquela que antecede a competição em razão de ter influências direta no seu rendimento.

“Sendo assim, ansiedade-estado, nada mais é do que o estado emocional, temporário, do organismo humano, que varia de intensidade e é instável no decorrer do tempo, caracterizado por um sentimento de medo, apreensão e tensão.” (SAMULSKI, 2002, p. 167).

Quando se tem um descontrole do nível de ansiedade do atleta, pode ocorrer algumas reações, conhecidas como reações cognitivas e somáticas, e quando não controladas, pode causar fatores negativos para o rendimento do atleta, os autores (MIRANDA; BARA FILHO, 2008, p. 88) classificam a ansiedade como somática ou cognitiva.

Para Miranda e Bara Filho (2008), a ansiedade somática corresponde aos aspectos fisiológicos e afetivos da ansiedade e está diretamente relacionada com a ativação fisiológica, causando respostas como taquicardia, aumento da frequência respiratória, dor de estômago, boca seca, sudorese nas mãos, tensão muscular, lentidão e pouca explosão muscular. “Os atletas passam a perceber que há algum descontrole no organismo.” Ansiedade cognitiva: constitui-se no componente mental da ansiedade-estado, causada por uma avaliação negativa da tarefa para ser realizada. Causa reações como medo, apreensão, apatia, desinteresse, pensamentos negativos.

Importante destacar, que nem toda ansiedade é danosa. Uma atuação boa requer um nível de ansiedade que não interfira no seu rendimento. Quando isso ocorre, o atleta está psicologicamente em controle.

Rúbio (2003) enfatiza que “existem algumas estratégias que podem auxiliar o atleta a lidar com o excesso de ansiedade e tensão, como aprender a reconhecer e mudar pensamentos negativos, utilizar informações positivas, regular a respiração, manter o senso de humor e fazer relaxamento”.

A outra teoria da ansiedade, é a teoria conhecida como Zona Ótima Individual de Rendimento (IZOF) teoria que foi proposta por Hanin no ano de 1980, essa teoria pode ser considerada como uma alternativa de diferenciar os atletas, identificando o seu próprio nível de ansiedade, para através dessa identificação se ter um ótimo rendimento, nesse meio do esporte competitivo há atletas que precisam estar motivados ao extremo, ou seja, deve estar tranquilos para desenvolver bem a sua ação, já outros atletas precisam a todo momento estar ativados para atuar bem (MIRANDA; BARA FILHO, 2008, p. 85).

No meio das competições esportivas, é muito difícil ver os atletas ficar totalmente tranquilos em relação as competições esportivas, pois, durante essas competições o seu desempenho são dependentes da sua auto- imagem ou do seu auto- estima , portanto, situações como essas podem se tornar situações perturbadoras para os atletas, pois, ao invés dos atletas estar lutando por medalhas, pelo título de campeão ou pelas oportunidades dadas para o mesmo atuar, eles estarão lutando contra

o seu próprio valor, criando então um certo receio, um nervosismo, medo de falhar nas competições (PELEGRIN, 2009, p. 39 apud CRATTY, 1984; FRISCHNECHT, 1990; MACHADO, 1997).

4 ANSIEDADE, ANÁLISE FISIOLÓGICA

Encontrando-se em estado de alerta, o organismo reage com um comportamento de fuga ou de ataque ao agente estressor. Ainda que esta reação seja exacerbada com uma descarga de hormônios mais elevada, poderá ser considerada normal, se logo após esta fase de excitação retornar a seu estado de equilíbrio. No entanto, esta fase pode perdurar, envolvendo outros processos internos até a exaustão; desenvolve-se, então, uma patologia como, por exemplo, os transtornos de ansiedade (SELYE, 1974).

Ocorre que a prática regular de exercícios físicos aeróbios pode produzir efeitos antidepressivos e ansiolíticos e proteger o organismo dos efeitos prejudiciais do estresse na saúde física e mental (SALMON, 2001, p. 33-61).

No aspecto cognitivo, as reações e/ou sintomas podem ser caracterizadas por sentimentos subjetivos como apreensão, tensão, medo, tremores indefinidos, impaciência, entre outros; no aspecto somático, por alterações fisiológicas nos vários sistemas do organismo, como taquicardia, vômitos, diarreia, cefaleia, insônia e outros. Estes sintomas não são prejudiciais ao organismo, na verdade são benéficos; a função da ansiedade é protegê-lo e não prejudicá-lo. No entanto, podem adquirir contornos patológicos e variar em frequência, duração ou intensidade, de pessoa para pessoa (DEL-BEN, 2004, p. 207-30).

Os estudos analisados expõem evidências da limitada condição de aptidão física dos pacientes com transtornos de ansiedade, aumentando a predisposição destes indivíduos ao desenvolvimento de outras doenças crônico-degenerativas além do transtorno de ansiedade. Os achados não apresentam evidências absolutas de que o exercício físico melhora o tratamento dos transtornos de ansiedade, embora sejam mais claros em relação ao transtorno do pânico. Neste tipo de transtorno, os exercícios físicos aeróbios são os mais indicados para promover melhora da aptidão física e dos sintomas normalmente observados, mas desde que prescritos no limiar ventilatório 1 com um volume (tempo ou distância) baixo ou moderado, ou seja, sem ultrapassar o limiar de lactato, aplicados na forma de um programa de treinamento físico aeróbio progressivo e controlado. Portanto, devem ser acompanhados de monitoramento da intensidade do exercício de acordo com o nível de aptidão física de cada indivíduo, além de avaliação clínica e psiquiátrica regular. Em relação aos exercícios de predominância anaeróbia, ainda não há consistência entre os estudos encontrados, talvez em decorrência das variações metodológicas. Desta forma, os exercícios de predominância

anaeróbia devem ser evitados, principalmente devido à possibilidade de que o aumento e acúmulo de lactato sanguíneo possa ser um fator desencadeador dos sintomas desconfortáveis que podem levar o indivíduo a um possível ataque de pânico (ARAÚJO; MELLO; LEITE, 2007).

De qualquer forma, é possível observar na atualidade um avanço no refinamento metodológico dos estudos, visando esclarecer aspectos ainda obscuros a respeito dos mecanismos neurobiológicos pelos quais o exercício físico promove melhoria dos sintomas, que são promissores em termos de saúde pública (ARAÚJO; MELLO; LEITE, 2007).

5 AMOSTRA

A amostra foi composta por 63 paratletas estudantes participantes do PARAJASC com média de treinamento de 271 minutos semanais nas modalidades enquadradas na disputa da competição, destes 79% residem no perímetro urbano, aos quais 66,7% fazem uso regular de medicamentos controlados, 27% apresenta algum problema de saúde, dos quais 60,3% estudam no turno matutino, 15,9% no turno vespertino e 20,6% no período noturno, sendo que 24 do gênero feminino com idade média de $26,33 \pm 10,49$ anos e 39 do gênero masculino, com média de idade de $23,29 \pm 7,78$ anos.

6 AVALIAÇÃO

Para a avaliação dos níveis de ansiedade traço-competitiva, todas as participantes responderam a Escala de Ansiedade Traço-Competitiva (Sport Competition Anxiety Test - SCAT) (MARTENS, 1977). Esta escala é composta por quinze itens indicadores de ansiedade traço-competitiva. As respostas são marcadas em uma escala tipo Likert de três pontos, onde A = dificilmente, B = às vezes e C = sempre. A análise das respostas é realizada mediante a avaliação de somente 10 afirmativas: 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14 e 15. A elas são atribuídos 1, 2 e 3 pontos (para A, B e C, respectivamente), com exceção das afirmativas 6 e 11, em que essa atribuição é feita de forma invertida. Ao final, somam-se os pontos marcados por cada atleta, e obtém-se uma escala que varia de 10 a 30 pontos. Para a interpretação desse teste, foi utilizada uma classificação apresentada por Teixeira (1994, apud SANTOS; PEREIRA, 1997), sendo: de 10 a 12 pontos – ansiedade baixa; 13 a 16 pontos – ansiedade média baixa; 17 a 23 pontos – ansiedade média; 24 a 27 pontos – ansiedade média alta e acima de 28 pontos – ansiedade alta.

7 CONCLUSÃO

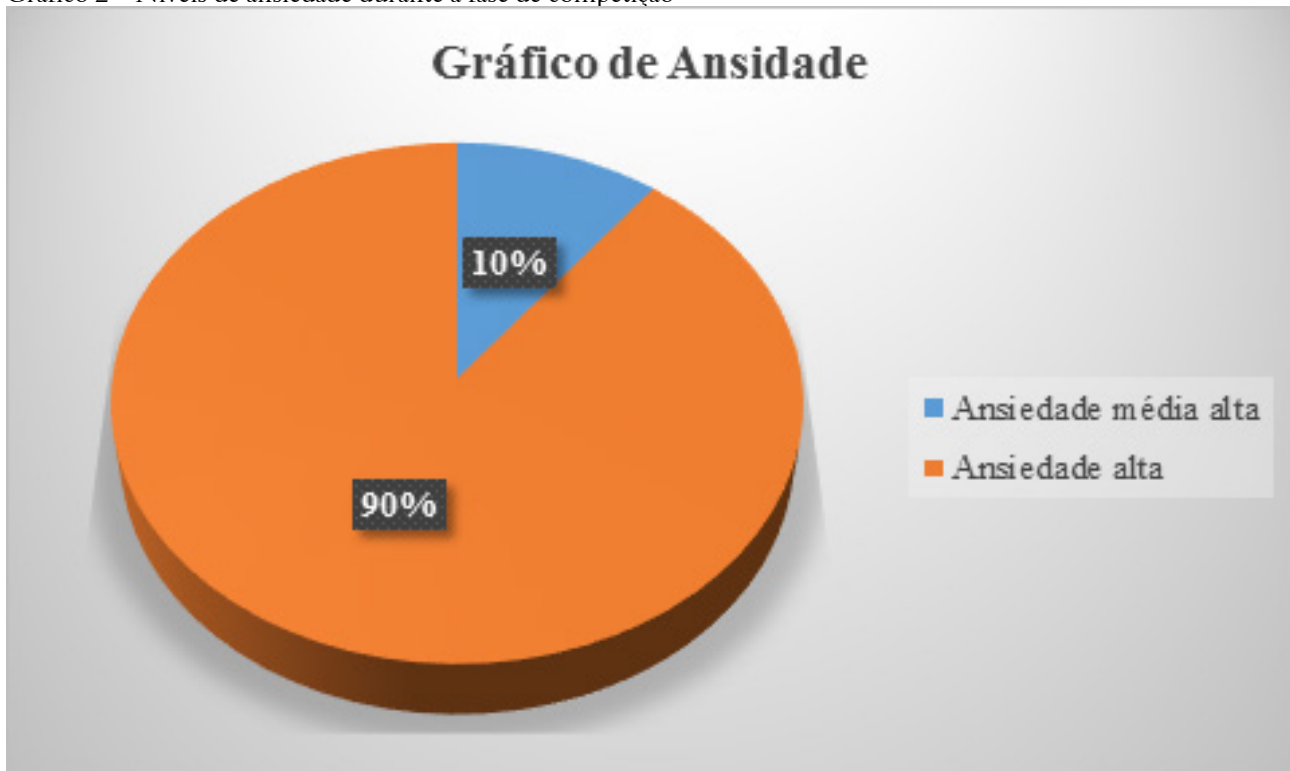
Tabela 1 – Estão representadas as médias, desvio padrão e assimetria para as variáveis pesquisadas para ansiedade na Escala de Ansiedade Traço – Competitiva

Escala de Ansiedade Traço- Competitiva	Raramente (%)	Às vezes (%)	Frequentemente (%)
1. Competir com outras pessoas, é agradável	11.6	7.9	90.5
2. Antes de competir sinto-me mal disposto	62.5	23.4	14.1
3. Antes de competir preocupo-me se não vou conseguir fazer tudo bem	21.9	32.8	45.3
4. Em competição sou um bom desportista	0	20.3	79.7
5. Quando estou em competição sinto-me preocupado com os erros que posso cometer	26.6	23.4	50
6. Antes de competir sinto-me calmo	28.1	28.1	43.8
7. Definir um objetivo é importante em competição de uma	3.2	6.5	90.3
8. Antes competição fico com a impressão esquisita no estomago	56.5	21	22.6
9. Mesmo antes de uma competição sinto meu coração bater mais depressa do que o costume	25	15.6	59.4
10. Eu gosto de competir de desportos que exigem muito esforço físico	12.5	12.5	75
11. Antes de competir sinto-me descontraído	29.7	25	45.3
12. Antes de competir sinto-me nervoso	36.5	17.5	46
13. Os desportos de equipe são mais excitantes que os desportos individuais	23.4	14.1	62.5
14. Eu fico nervoso enquanto estou a espera para começar a competição	46.9	12.5	40.6
15. Antes de competir, normalmente sinto-me tenso	33.3	17.5	49.2

Na Tabela 1, da Ansiedade Traço-Competitiva observamos que a variável de número 1 (“Para competir com outras pessoas, é agradável” 90,5%) é a que mais se destaca, sendo que os paratletas consideram que competir com outras pessoas é frequentemente agradável.

Por outro lado, os paratletas relatam que na variável 9 (“Mesmo antes de uma competição sinto meu coração bater mais depressa do que o costume”), 59,4% dos paratletas entrevistados descrevem que frequentemente sentem o coração bater de forma acelerada, portanto concluímos, que os níveis de ansiedade estão elevados para esta variável.

Gráfico 2 – Níveis de ansiedade durante a fase de competição



Para a interpretação desse teste (Tabela 2), foi utilizada uma classificação apresentada por Teixeira (1994, apud SANTOS; PEREIRA, 1997), sendo: de 10 a 12 pontos – ansiedade baixa; 13 a 16 pontos – ansiedade média baixa; 17 a 23 pontos – ansiedade média; 24 a 27 pontos – ansiedade média alta e acima de 28 pontos – ansiedade alta.

Como podemos observar no gráfico acima, 90% dos paratletas apresentam Ansiedade Alta, e apenas 10% descrevem ter Ansiedade Média Alta. Levando em consideração estes números, observamos que os atletas deficientes necessitam um maior acompanhamento psicológico pré-competitivo e durante a competição.

Dosil e Tubio (2003) acreditam que, no esporte de alto rendimento, existe uma diferença cada vez menor entre os atletas com relação à habilidade técnica e a preparação física devido ao progresso das ciências aplicadas ao esporte. Afirma, ainda, que no futuro a supremacia estará centrada nos aspectos psicológicos que afetam o indivíduo.

REFERÊNCIAS

BERGAMINI, C. W. **Motivação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRODIE, D. A.; BIRTWISTLE, M. A. Children's attitudes to physical activity exercise, health and fitness before and after a health-related fitness measurement programme. **International Journal of Physical Education**, v. 27, p. 10-19, 1990.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Ed PUC/SP, 1993.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997.

CRUZ, J. F. A. **Manual de psicologia do desporto. Motivação para a competição e prática desportiva**. Braga: S.H.D, 1996.

DOSIL, J.; TUBIO, J. **Psicologia aplicada al deporte**. In: DOSIL, J. (Org.). **Ciências de la actividad física del deporte**. Madri: Síntesis, 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: COSTA, V. L de M. (Org.) **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT/UGF, 1995, v. 3.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

FULLER, B.; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, v. 12, i. 1, p. 119-157, 1994.

GIAROLA, K. C. M. **Influência da escolha dos conteúdos na motivação das aulas de Educação Física em alunos da 3ª série do ensino médio**. 1998. Monografia (Especialização em Educação Física)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

HEGARTY, S. Integration and the Teacher. In: MEYER, C. J. W.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. (Org.). **New perspectives in special education: a six country study of integration**. London: Routledge, 1994.

HERNANDEZ, J. A. E.; VOSER, R. da C.; LYKAWKA, M. da G. A. **Motivação no esporte de elite: comparação de categorias do futsal e futebol**. Buenos Aires, 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Blücher, 1984.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. d'O. de P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003. p. 98-149.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

PATE, R. R. Teaching physical fitness concepts in public schools. In: CUNDIFF, D. E. **Implementation of Health Fitness Exercise Programs**. Reston, Virginia: AAHPERD, 1985, p. 70-72.

SAMULSKI, D. M. Motivação. In: SAMULSKI, D. (Org.) **Psicologia do esporte: um manual para a educação física, fisioterapia e psicologia**. São Paulo: Manole, 2002.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária UFMG, 1992.

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte**: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: Imprensa Universitária UFMG, 1995.

SANTOS, S. G.; PEREIRA, S. A. Perfil do nível de ansiedade-traço pré-competitiva de atletas de esportes coletivos e individuais do Estado do Paraná. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 3-12, 1997.

SIMONS-MORTON, B. G. et al. Promoting physical activity and a healthful diet among children: results of a school based intervention study. **American Journal of Public Health**, v. 81, p. 986-991, 1991.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kelli de Amarante¹
Ângela Maria Bavaresco²

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo de caso de uma avaliação psicológica de uma criança de 5 anos e 11 meses, do sexo masculino, com dificuldades comportamentais no ambiente doméstico e escolar e recebeu diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo com gravidade leve. O objetivo deste estudo é discutir a avaliação psicológica para além do diagnóstico da patologia, se configurando também como um momento importante para produzir dados para conhecimento dos pais e para embasar intervenções comportamentais e psicoeducacionais no ambiente escolar. O método utilizado foi o estudo de caso. O autismo é considerado uma síndrome do neurodesenvolvimento com início precoce, sendo assim, quanto antes ocorrer a identificação do transtorno, mais cedo poderão ser iniciados os tratamentos interventivos adequados ao caso. São abordados os aspectos diagnósticos, a prevalência e a caracterização do Transtorno do Espectro do Autismo. Dessa forma, a avaliação psicológica figura como um momento oportuno para iniciar o estabelecimento de metas e habilidades que podem ser conquistadas pela criança e também pela família.

Palavras-chave: Avaliação psicológica. Transtorno do Espectro Autista. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

O autismo é considerado uma síndrome do neurodesenvolvimento, incluso no grupo dos transtornos invasivos do desenvolvimento, ou transtornos do desenvolvimento global (SILVA; MULICK, 2009; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993). Os Transtornos do desenvolvimento global abrangem um conjunto de patologias que tem como manifestações clínicas “percepções sensoriais distorcidas e dificuldades em vários domínios do comportamento, como uso da linguagem não-verbal e verbal, reciprocidade emocional e social, capacidade de pensar e imaginar.” (CORDEIRO; FARIAS, 2010, p. 59).

As principais características do transtorno são um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, associado com déficits de linguagem e alterações de comportamento e tem início precoce, antes dos 3 anos (CAMARGOS JÚNIOR, 2005; AMERICAN

¹ Pós-graduada em Terapia Cognitivo-Comportamental (IWP), Avaliação Psicológica (Unoesc), Direitos Fundamentais da Família, Criança e Adolescente (Unoesc) e Gestão de Recursos Humanos (Unoesc); Psicóloga; kelliamarante@gmail.com

² Mestre em Ciências da Saúde Humana; Professora do Curso de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; Psicóloga; angela.bavaresco@unoesc.edu.br

PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993). As alterações no desenvolvimento são de difícil percepção por serem sutis, o que retarda o diagnóstico e conseqüentemente o processo interventivo apropriado, baseado nas necessidades e especificidades da criança (ROTA; BRIDI, 2016; CAMARGOS JÚNIOR, 2005; BRASÍLIA, 2014).

O transtorno do espectro do autismo é considerado como multifatorial quanto à sua etiologia e não existem tratamentos específicos definidos. Para melhores resultados, a abordagem dos casos envolve um tratamento que deve ser direcionado para diferentes áreas como comportamento, aprendizado, relacionamento familiar, etc, sendo que o tratamento farmacológico apenas uma parte (MERCADANTE, 1997 apud JUNIOR, 2009).

Nesse sentido, a avaliação psicológica deste caso, buscou além de realizar o diagnóstico clínico, produzir dados durante o processo avaliativo para compartilhar com a família, identificando além das dificuldades, as áreas de desenvolvimento preservadas e as potencialidades a serem exploradas e trabalhadas com a criança no ambiente doméstico e escolar.

O método utilizado foi estudo de caso de cunho descritivo. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados, que contribui para compreendermos os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade, bem como a forma e os motivos que levaram a determinada decisão (YIN, 2001).

2 AUTISMO: CARACTERIZAÇÃO, PREVALÊNCIA E CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS

Gillberg (1990 apud SOUZA, 2009) esclarece que o autismo é uma síndrome comportamental com etiologias orgânicas múltiplas e curso de um transtorno de desenvolvimento, o que nos faz pensar em possibilidades de uma constelação etiológica complexa. O mesmo autor afirma que “é altamente improvável que existam casos de autismo não orgânico” frisando que “o autismo é uma disfunção orgânica. O novo modo de ver o autismo é biológico.”

As primeiras dificuldades apresentadas pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, nos primeiros anos de vida, se manifestam na forma de desvios qualitativos do desenvolvimento, são sutis e por este fato, são difíceis de serem identificadas pelos cuidadores ou profissionais no momento em que aparecem (SILVA; MULICK, 2009).

As características comportamentais que distinguem as crianças autistas das que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento, relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, bem como o nível de atividade e o repertório de interesses (LAMPREIA, 2003). Para Bandura (1979) o autista apresenta disfunções específicas

relativas aos processos relacionados com a responsividade a estímulos internos e externos, o que afeta os processos de reprodução. No entanto, a área central de dificuldades do indivíduo autista e a sua evidência mais disfuncional reside no domínio social.

De acordo com o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), em anos recentes, as frequências relatadas de transtorno do espectro autista nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Outras fontes apontam para uma prevalência que varia de 4 a 13 em cada 10 mil crianças, ocupando o terceiro lugar entre os distúrbios do comportamento infantil, estando à frente a malformação congênita e a síndrome de Down (GADIA; TUCHMAN, 2006; ROTTA, 2004; MARTOS-PEREZ, 2006 apud ROTTA; BRITI, 2016).

A avaliação do TEA tornou-se uma área importante de investigação para os profissionais da área clínica. Quanto mais cedo uma criança for identificada, mais rápidas serão a intervenção e a adequação do curso de desenvolvimento (ROTTA; BRIDI, 2016). Os critérios diagnósticos para o transtorno do espectro do autismo são listados nos dois principais manuais para transtornos mentais, a Classificação Internacional das Doenças – CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 2003) e o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A CID 10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003) inclui o Autismo nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (F84), definido como um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. O Autismo é caracterizado por: (1) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; (2) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), os critérios diagnósticos devem incluir: (1) Déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue atualmente ou por história prévia: Déficits na reciprocidade social e emocional; Déficits nos comportamentos de comunicação não-verbal utilizados para interação social; Déficits em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se justar; (2) Padrões restritos e repetitivos de comportamentos,

interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos observados atualmente ou pela história clínica: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados e repetitivos; Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal; interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Os níveis de severidade do espectro variam de 1 a 3, sendo que o nível 1 significa que o paciente necessita de suporte; nível 2: paciente necessita de suporte substancial e nível 3: paciente necessita de muito suporte substancial.

3 HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Durante a gestação, a senhora Maria trabalhava como secretária em uma universidade nos períodos vespertino e noturno na cidade vizinha. Maria relata que sua gravidez foi agitada, que chorava muito, que cansava muito para se deslocar ao trabalho, que seu chefe a perturbava com cobranças excessivas e pressão, que descobriu uma arritmia no coração nesse período, sentia palpitações, sentimento de morte iminente, respiração ofegante e pânico de pessoas. O nascimento de Pedro foi através de cesárea marcada na 39ª semana e ocorreu bem.

Quando Pedro tinha 1 ano e 4 meses o casal se separou. O motivo da separação foi uma traição do pai. A mãe foi residir com seus pais após a separação. O casal sempre manteve contato íntimo, e mantém uma relação que não sabem nomear, pois não estão juntos como quando casados, mas mantém relações sexuais, viajam e frequentam locais públicos juntos.

Os cuidadores relataram que Pedro aceita alimentos novos e come diversos tipos de alimentos, consideram sua alimentação boa. Quando menor, demonstrava preferência por alimentos líquidos, especialmente leite, sendo que a mãe relatou grande dificuldade para introduzir os alimentos sólidos. Na época da coleta de dados, os pais relataram que Pedro apresentava alterações no sono. Dormia muito tarde e acordava muito cedo, dormindo cerca de 5 horas por dia.

No que tange à motricidade, a família relata que Pedro sempre foi desajeitado, que tinha dificuldades em subir e descer degraus quando era menor, e que uma professora pediu para que procurassem um fisioterapeuta quando ele tinha 3 anos, pois ele tinha dificuldades com pequenos obstáculos, o que não era comum para a idade.

As informações fornecidas pelos pais sobre a linguagem referem que com um ano e dois meses Pedro falava “papa” e “mama”. As primeiras palavras completas foram aos 2 anos e 7 meses. A linguagem é de difícil compreensão até o presente momento, mesmo para quem está acostumado.

A sociabilidade de Pedro foi um dos aspectos pontuados tanto pela família quanto pela escola, que observaram que o menino preferia brincar sozinho, que se isolava frequentemente e não buscava contato com outras crianças, por vezes ignorando quando um colega viesse lhe chamar para brincar. Pedro apresentava dificuldades de atenção, se distraía com frequência. Não atendia quando chamado pelo nome. Por vezes era necessário gritar, ou chamá-lo várias vezes. Os pais achavam que o menino era surdo, levaram ao médico para tirar cera do ouvido por esse motivo. As brincadeiras de Pedro geralmente eram sobre alguma parte de um desenho animado em específico, encenando a cena que lhe atraía diversas vezes por longos períodos, também brincava com carrinhos, enfileirando-os quando não estava usando.

4 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA

A avaliação psicológica, de modo geral, “se refere ao modo de conhecer fenômenos e processos psicológicos por meio de procedimentos de diagnóstico e prognóstico e, ao mesmo tempo, aos procedimentos de exame propriamente ditos.” Dessa forma, podemos compreender a avaliação psicológica “como um corpo de conhecimentos sobre as medidas das características e das diferenças individuais” e também “como um procedimento teórico e tecnicamente organizado em torno de instrumentos de testagem para responder a uma demanda específica de uma pessoa ou grupo, durante um tempo específico.” (ALCHIERI; CRUZ, 2003, p. 23-24). O principal instrumento para o diagnóstico é o conhecimento dos critérios, dos sintomas e dos detalhes que podem resultar em sinais do espectro do autismo. A observação da criança, o relato dos pais e de outras pessoas que convivem com ela, como babás e professores, são fundamentais para a coleta de informações (SILVA, 2012).

Para coletar os dados e informações necessárias para a avaliação psicológica realizou-se anamnese com o pai e a mãe (dois atendimentos) e uma entrevista com a avó materna que exercia os cuidados do menino pela maior parte do tempo. O menino foi submetido a 8 atendimentos individuais no consultório. Foi realizada a observação da criança no ambiente escolar, em sala de aula e na recreação e conversas com a professora da turma e com a coordenadora pedagógica. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a avaliação diagnóstica: entrevista estruturada com o Checklist dos sintomas do Transtorno do Espectro Autista do DSM-V e Tabela CAR-S³. Para a

³ A Escala CARS contém 15 itens que são utilizados para comparar o comportamento da criança que se avalia, comparativamente ao comportamento de uma criança de desenvolvimento típico. Os itens incluem: (1) relativo às pessoas, (2) imitação, (3) a resposta emocional, (4) uso do corpo, (5) uso de objetos, (6) a adaptação à mudança, (7) resposta visual, (8) ouvindo a resposta, (9) olfato, paladar e resposta ao toque, (10) medo ou nervosismo, (11) comunicação verbal, (12) comunicação não-verbal, (13) nível de atividade, (14) nível consistência da resposta intelectual e (15) impressões gerais. Cada item é avaliado numa escala de Likert: 1

avaliação do desenvolvimento cognitivo foram utilizados os testes psicológicos: Teste de Maturidade Mental Columbia, que avalia a capacidade de raciocínio geral; Teste de Inteligência para crianças R-2, que avalia a inteligência geral; Desenho da Figura Humana de Sisto, que avalia o desenvolvimento geral da criança; e Escala Weschler de Inteligência para crianças - WISC-IV, que avalia a inteligência geral e a subdivide em índices que possibilitam uma compreensão detalhada do processamento de informações (BERGEMEISTER et al., 2000; SISTO, 2005; WESCHLER, 2014).

O diagnóstico do TEA é baseado em avaliações clínicas, a partir da observação do comportamento da criança e do relato dos pais. Deve-se estar muito atento à história de vida do paciente, desde a gestação, nascimento, primeiro ano de vida, e a partir do segundo ano de vida, foca-se nos comportamentos, habilidades motoras e interação social da criança; com 3 a 4 anos o foco é o ingresso na escola, brincadeiras, a forma como lida com os pares, mundo da imaginação. A partir dos 5, 6 anos inicia a fase da alfabetização. Assim, o investigador avalia cada fase da vida detalhadamente com vistas a perceber as nuances relatadas pelos pais/cuidadores e conhecer a criança por completo (SILVA, 2012).

A avaliação também foi utilizada com fins de esclarecimento aos pais acerca dos aspectos comportamentais do diagnóstico e buscou identificar aspectos desenvolvimentais preservados nas áreas investigadas, que chamamos de potencialidades. A busca de informações e apoio de outras fontes para os processos educacionais possibilita aos pais maior conhecimento sobre o transtorno e aumenta seus recursos para lidar com as dificuldades (SEMENSATO; SCHMIDT; BOSA, 2010).

Os dados coletados com os pais e a avó materna apontaram um atraso no desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Os atrasos na aquisição da linguagem com falta de tentativas de compensar com outros meios, e na motricidade foram observados principalmente a partir do segundo ano de idade. Diversos sintomas foram observados conforme o crescimento do menino, como comportamentos repetitivos e estereotipados, medos excessivos, crises de birra e não atender quando chamado pelo nome. Outros sintomas como a falta de socialização, reciprocidade emocional e tendência ao isolamento apareceram a partir da demanda social, principalmente a partir do ingresso na escola.

A partir da observação em ambiente escolar constatou-se que os interesses são limitados e a criança não explora o ambiente. Não interage com os colegas, e se alguma criança tenta iniciar uma conversa, sai correndo e abanando as mãos (estereotípicas motoras). Os relatos da professora e da coordenadora pedagógica indicam que Pedro parece viver “no seu mundinho”, que precisa

(dentro dos limites normais para uma criança daquela idade), 2 (levemente anormal), 3 (moderadamente anormal) e 4 (severamente anormal). Pontos médios entre estes valores também podem ser utilizados, por exemplo, 2,5 (PEREIRA, 2007).

ser chamado constantemente para realizar as atividades propostas. O que chamou a atenção da professora foi o fato de Pedro escolher sempre o mesmo baldinho e brincar de encher e tirar a areia, podendo ficar até 40 minutos na mesma atividade, só mudando quando a professora insiste que faça outra coisa.

Durante os atendimentos de Pedro foi possível visualizar que o menino apresentava os seguintes sintomas: fala idiossincrática, evitava contato visual, por vezes não atendia pelo nome, interesse restrito e repetitivo nas brincadeiras, insistência nas mesmas brincadeiras e brinquedos, medo de barulhos altos (mesmo que corriqueiros como o toque de um telefone), rituais de cumprimento, preferência por um brinquedo (trator) no setting terapêutico, brincava sozinho com o objeto, empurrando para frente e para trás e por vezes girando as rodas, sem finalidade social. Algumas brincadeiras eram recortes de cenas de desenhos animados, as quais eram repetidas inúmeras vezes por longos períodos de tempo.

Dessa forma, os dados coletados e as observações apontaram comprometimentos nas áreas do desenvolvimento de comunicação, interação social, qualidade da brincadeira e ocorrência de comportamentos repetitivos/estereotipados. Optou-se por utilizar entrevista estruturada com o Checklist dos sintomas para Transtorno do Espectro Autista do DSM-V e a Escala CAR-S (Childhood Autism Rating Scale), instrumento que avalia os sintomas do transtorno do espectro autista da criança e as diferencia de outras com atrasos no desenvolvimento e indica um grau de gravidade (leve, moderado, grave). O diagnóstico baseado no DSM-V foi Transtorno do Espectro Autista, nível 1: necessitando de apoio para déficits em comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos; especificador: sem deficiência intelectual; com atraso na linguagem. Os escores encontrados na Tabela CAR-S apontaram o nível de autismo como sendo leve a moderado.

Durante o processo avaliativo, foi compreendido que questões referentes à aprendizagem preocupavam a mãe e a escola, principalmente a respeito do início da alfabetização. Nesse sentido, após a avaliação diagnóstica, foi necessário avaliar o desenvolvimento cognitivo da criança buscando verificar dificuldades e potencialidades. Nesse período, o menino estava com 6 anos e 4 meses de idade.

Dessa forma, optou-se pela aplicação de testes psicológicos que avaliassem a inteligência, a maturidade e o desenvolvimento cognitivo. No Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças R-2 avalia o fator Geral de inteligência, o score (60) obtido pela criança foi médio, o que indica que sua inteligência está no nível médio quando comparado com outras crianças da mesma idade da população geral. No teste Desenho da Figura Humana – Escala Sisto, os scores (60) obtidos mostram que em termos de desenvolvimento geral, a pontuação o coloca ligeiramente acima das crianças da mesma idade da população geral. No teste de Maturidade Mental Columbia, que mede

capacidades de raciocínio geral que são especialmente importantes para o sucesso na escola, os scores o colocaram como igual ou melhor que 62% de seu grupo etário, com maturidade de 6 anos superior (ou seja, idade que vai de 6 anos e 6 meses a 6 anos e 11 meses) que significa que seu desempenho é igual ou ligeiramente superior das crianças de sua idade.

Os resultados do teste Escala Weschler de Inteligência para crianças – WISC-IV mostraram que o QI Total (91) de Pedro encontra-se na média quando comparado com crianças da mesma idade da população geral. Os índices de Compreensão Verbal e de Organização Perceptual foram ligeiramente acima da média, enquanto Memória Operacional (2) e Velocidade de Processamento (13) obtiveram escores abaixo da média. Pedro apresentou bom desempenho em atividades que envolvem a organização perceptual, raciocínio verbal e formação de conceitos, enquanto nas atividades que envolvem a transformação de informações, abstração, agilidade mental e imagens visuais e espaciais não apresentou bom desempenho.

Nesse sentido, foi observado que a criança apresenta potencialidades nas áreas de compreensão, raciocínio verbal e de organização perceptual, as quais sugerem que a criança tem maturidade, compreensão e inteligência para realizar atividades de aprendizagem. As dificuldades encontradas especialmente na velocidade de processamento e na memória de trabalho são apresentadas pela dificuldade de atenção e concentração.

Os resultados encontrados na avaliação de Pedro são condizentes com o perfil apresentado para autistas nas pesquisas realizadas (WESCHLER, 2014). Assim, verificou-se que a inteligência de Pedro se encontra preservada, ou seja, na média quando comparado com crianças da mesma idade e da população geral. As dificuldades encontradas na memória de trabalho e na velocidade de processamento sugerem que para que Pedro possa desenvolver habilidades é necessário que se adeque a metodologia de ensino para o menino, uma vez que informações longas e em grandes etapas não são assimiladas.

Durante a avaliação psicológica de Pedro foram identificados aspectos positivos como afetividade com os familiares e evolução na autonomia e no autocuidado. No ambiente familiar, Pedro é estimulado a interagir com a prima, demonstra potencial para interações sociais. A estimulação da família em busca de tratamentos especializados nas áreas psicopedagógica, psicológica, fonoaudiológica e terapia ocupacional são bons precursores de resultados positivos para intervenções clínicas de diferentes abordagens terapêuticas no desenvolvimento do menino.

5 CONCLUSÃO

O autismo é uma síndrome do neurodesenvolvimento diagnosticada com base na investigação das alterações no desenvolvimento na primeira infância. As alterações (sintomas) são observadas nas áreas da comunicação e interação social, e interesses/comportamentos repetitivos/estereotipados. Quanto mais cedo forem realizados o diagnóstico e a estimulação adequada, melhor será o prognóstico do desenvolvimento. Entretanto, como as alterações inicialmente são sutis, o diagnóstico dificilmente é realizado antes das demandas escolares, o que geralmente retarda o início das intervenções.

A avaliação psicológica do transtorno do espectro autista é um processo abrangente e minucioso. O conhecimento dos critérios, dos sintomas e dos primeiros sinais do espectro do autismo é imprescindível. A observação da criança, o relato dos pais e de outras pessoas que cuidam da criança e dos professores são as principais fontes de informações.

O caso tratado neste estudo apresentou a avaliação psicológica de uma criança para fins diagnósticos, contudo destaca-se que, além da identificação de sintomas próprios do Transtorno do Espectro Autista, o processo avaliativo objetivou proporcionar aos pais o acesso às orientações psicoeducacionais, auxiliando no manejo da criança e no processo de inclusão.

Ademais, a avaliação psicológica pode figurar como o ponto de partida em busca do estabelecimento de metas e habilidades a serem conquistadas e desenvolvidas pela criança e pela família, contribuindo assim para o esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da criança, as condições de aprendizagem e socialização, bem como realizar encaminhamentos para intervenções terapêuticas que possam potencializar o desenvolvimento da criança e evitar o preconceito e a segregação.

Ressaltamos que o presente estudo não encerra a discussão sobre a temática do autismo, pois acreditamos que a produção de dados referentes à avaliação psicológica contribui para o aprimoramento do conhecimento dos profissionais e conseqüentemente, na melhoria do serviço ofertado à população e aos pacientes.

REFERÊNCIAS

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. **Avaliação Psicológica**: conceito, métodos e instrumentos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**: DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANDURA, A. **Modificação do Comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

BERGEMEISTER, B. B. et al. **Escala de Maturidade Mental Colúmbia**: manual para aplicação e interpretação. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo**: orientação para pais. Casa do Autista. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos de Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

CAMARGOS JÚNIOR, W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio. 2. ed. Brasília: Corde, 2005.

CORDEIRO, M. L.; FARIAS, A. C. **Transtornos Mentais em Crianças e Adolescentes**: mitos e fatos. Curitiba: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2010.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Cid-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, A. M. **Autismo Infantil**: tradução e Validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas: Pediatria)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, dez. 2005.

ROSA, H. R.; ALVES, I. C. B. **R-2**: Teste não-verbal de Inteligência para Crianças. São Paulo: Vetor, 2000.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S. **Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANINI, C. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil**: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. In: Petersen, C. S.; WAINER R. (Org.). **Terapias Cognitivo-comportamentais para Crianças e Adolescentes**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SEMENSATO, R.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. A família de crianças com autismo: contribuições clínicas e empíricas. In: SHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e transdisciplinaridade**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2013.

SEMENSATO, R.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Grupo de familiares de pessoas com autismo: relatos de experiências parentais. **Aletheia**: Revista de Psicologia, Porto Alegre, n. 32, p. 183-194, maio/ago. 2010.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular**: entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

SILVA, M.; MULICK, A. J. Diagnosticando o Transtorno Autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SISTO, F. F. **Desenho da Figura Humana – Escala Sisto. Manual**. São Paulo: Vetor, 2005.

SOUZA, J. C. Atuação do Psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 2, n. 24, p. 24-31, 2004.

WESCHLER, D. **WISC-IV – Escala Weschler de Inteligência para crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Sandra Maria Zardo Morescho²

Rosilei Gugel Ficagna³

Simone Ruppenthal⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo induzir a reflexão sobre currículo, cultura e diversidade, direcionada à educação inclusiva que contemple e acolha as diferenças. Trata-se de um trabalho acadêmico, que resultou do estudo e reflexão sobre o currículo escolar, o qual não se restringe apenas a matriz curricular proposta nas diferentes etapas da educação básica. Envolve os sujeitos que permeiam o universo escolar, cada qual com sua singularidade, marcados por diferentes culturas decorrentes da realidade vivenciada. Neste sentido, a escola necessita repensar a organização curricular, contribuindo para a conscientização, respeito às diferenças e efetivação de uma educação inclusiva. Palavras-chave: Currículo. Diversidade. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade tem-se observado um movimento mundial em defesa dos direitos humanos e cidadania, considerando as necessidades que perpassam os diferentes grupos sociais. Uma das principais conquistas foi o direito à educação formal. Para tanto, percebemos que as políticas educacionais precisam efetivar ações que garantam o acesso à educação de qualidade e o direito à aprendizagem de todos os educandos, respeitando as diferenças e a singularidade de cada sujeito. Pensar nessa garantia é avançar no debate em torno da organização curricular e das demandas que se apresentam para além dos muros escolares.

A reflexão sobre o currículo vem merecendo destaque nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas propostas dos sistemas de ensino, nas pesquisas, na formação inicial e permanente dos professores. Consideramos pertinente o debate que envolve essa temática, apresentando um elemento que auxilie na seguinte compreensão: Como pensar a relação entre cultura, currículo e diversidade para uma condição que promova o reconhecimento das diferentes culturas que se entrelaçam no cotidiano escolar e que na maioria das vezes são negadas e silenciadas? Neste sentido,

¹ Agência Financiadora: FAPESC/CAPES.

² Mestranda em Educação pela Unochapecó; samaza@unochapeco.edu.br

³ Mestranda em Educação pela Unochapecó; rosilei.ficagna@unochapeco.edu.br

⁴ Mestranda em Educação pela Unochapecó; ruppenthal@unochapeco.edu.br

o objetivo deste ensaio tende a apresentar elementos que contribuam para a reflexão e necessária articulação entre currículo, cultura e diversidade para uma educação inclusiva.

Diante do multiculturalismo emergente no contexto atual, é preciso esclarecer o grande desafio da escola contemporânea em reconhecer a diversidade humana e cultural, de modo que se contemple nos currículos temas e conteúdos que outrora foram silenciados pela cultura dominante. Este novo cenário clama por um processo de democratização que possibilite a igualdade de direitos a todos, respeitando as diferenças em prol de uma educação inclusiva. A escola, por sua vez, tem a importante função de contribuir para a formação de cidadãos conscientes frente a realidade multicultural, a fim de que estes possam reconhecer no outro e serem reconhecidos em sua maneira de ser, pensar, agir e se relacionar.

Para tanto, é necessário que o currículo escolar seja pensado e elaborado com vistas ao respeito à singularidade humana e à diversidade cultural que envolve a escola e seu entorno. O reconhecimento e o respeito às diversas culturas existentes pode se tornar o caminho para garantir a inclusão escolar e social.

2 O CURRÍCULO: SUA RELAÇÃO COM A CULTURA E A DIVERSIDADE

Uma escola demanda de vários aspectos para seu bom funcionamento e para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Além de condições físicas adequadas que permitam o acesso de todos os envolvidos, há uma série de outros fatores que são necessários, incluindo a presença de professores com formação condizente com a sua área de atuação, materiais didáticos e pedagógicos para o uso docente e discente, ferramentas que permitam o contato com a tecnologia e, principalmente, a organização do sistema de ensino.

Quando a escola é colocada em questão, é possível realizar uma análise sobre como se organiza seu processo de ensino e conseqüentemente, ocasiona a problematização e a reflexão sobre o currículo. Neste sentido, pode-se indagar: O que é currículo? Como ele se define? Qual sua importância na formação do sujeito? Qual a importância da relação do currículo com a cultura e a diversidade? Essas indagações merecem destaque na reflexão e discussão sobre o que é de fato um currículo elaborado para um processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Imediatamente a palavra currículo pode remeter o pensamento à matriz ou grade curricular, bem como aos conteúdos que são trabalhados nos diferentes níveis de ensino da educação básica. No entanto, o currículo não se restringe apenas ao que é ensinado nas diferentes etapas do ensino fundamental e médio. É importante destacar que os componentes curriculares e seus conteúdos fazem parte do currículo escolar, mas não o definem.

Saviani (2016, p. 2) chama a atenção para a compreensão de currículo, o qual muitas vezes é entendido “[...] como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa.” No entanto, o currículo apresenta-se como o conjunto de atividades que abrangem os diversos elementos que na escola se incluem, desde o material físico até os sujeitos envolvidos, numa relação em que apresenta a própria escola em funcionamento, “[...] mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.” (SAVIANI, 2016, p. 2). Neste sentido, o autor ainda destaca que o currículo acontece com a escola em funcionamento, com objetivos e estratégias para que sejam alcançados, com seus conteúdos e sua distribuição num determinado tempo e espaço.

Os conteúdos trabalhados pela escola referem-se ao conhecimento científico. Para Saviani (2016), o estudante traz consigo o conhecimento do senso comum, de sua vivência diária. A escola, por sua vez, contribuirá para que ele transforme esse saber empírico em conhecimento sistematizado, através de um movimento dialético, permitindo o acréscimo de novas informações às anteriores, sem excluí-las. Sendo assim, “[...] o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita.” (SAVIANI, 2016, p. 5).

Corroborando com o exposto, Menezes e Santiago (2014) destacam a importância dos conteúdos programáticos não se limitarem a um conjunto de informações a serem repassadas ao estudante, mas estarem associados a sua realidade, possibilitando que a aprendizagem ocorra de modo significativo, permitindo uma análise crítica em que ele reconheça a interação das partes para a compreensão da totalidade. Quando o currículo é relacionado ao cotidiano dos sujeitos oportuniza a conscientização e compreensão das estruturas sociais que alienam e oprimem, ou seja, é um “[...] currículo pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem na inter-relação de complementaridade.” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 60).

Além da relevância do currículo estar associada à realidade do estudante, Menezes e Santiago (2014) destacam a importância da superação da concepção fragmentada do currículo, o qual pode ser compreendido como um instrumento de ação política e pedagógica, carregado de valores e interesses da sociedade, bem como da compreensão da concepção de educação e de sujeito, que se materializa na sala de aula. Os conteúdos articulados às ações tornam possível a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuindo para a orientação das políticas curriculares direcionadas à emancipação humana a serviço da transformação social.

Um currículo associado ao tempo e espaço, com conteúdos articulados permite que professores e estudantes compreendam suas relações numa realidade em transformação, reconhecendo-se como sujeitos da práxis (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Estando em movimento neste processo de reflexão-ação-reflexão, que se constitui a práxis para a transformação social, os sujeitos envolvidos interagem entre si, cada qual na sua diferença e na sua cultura.

Ao considerar a cultura dos sujeitos como conteúdo programático, Menezes e Santiago (2014) destacam com base na perspectiva freireana, a oportunidade de distinção do mundo natural e do mundo cultural. Natural porque é decorrente da própria natureza, sem intervenção humana, enquanto os aspectos que se referem à cultura resultam do pensar e, conseqüentemente, da ação humana, decorrente da atividade do sujeito na sociedade.

A cultura apresenta-se em diferentes formas na sociedade. Difere-se entre os sujeitos, entre as famílias, entre os grupos sociais, o que acaba por apresentar a diversidade em suas singularidades. Neste sentido, a cultura define-se como um

[...] produto criativo da atividade humana que se manifesta nos gestos mais simples da vida diária. Os sujeitos letrados e iletrados produzem cultura na medida em que, ao interferir e transformar os elementos ao seu redor, criam e recriam, alterando e dominando continuamente a natureza, dinamizando e humanizando a sua realidade. Com tal compreensão, não existe cultura pior ou melhor, cultura erudita e cultura popular, mas diferentes expressões culturais, por isso faz sentido falar em culturas. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 58).-

Sendo produto da ação humana, a cultura manifesta-se em todos os momentos com e entre os sujeitos. O ser humano, na condição de ser produtor de conhecimento, conseqüentemente produz cultura. Sendo assim, é desejável que os processos educativos ofereçam ao estudante oportunidades que confrontem seus conhecimentos com novas informações significativas, que possam contribuir no processo de construção e reconstrução de novos conhecimentos, mediados pela criticidade da prática dialógica, em que “[...] o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se.” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52). Através do diálogo, fator potencializador do processo de humanização, homens e mulheres exercitam o respeito para com o outro, contribuindo para a formação de uma sociedade mais democrática.

3 INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Marcadas pela ideia de progresso, as teorias educacionais buscam na contemporaneidade promover discursos que tendem a assumir diversos sentidos, frente aos movimentos sociais. Neste

sentido, o currículo tem reconhecida sua importância como uma ferramenta importante para condução de determinadas perspectivas. Torna-se fundamental para compreender a comunidade escolar, o trabalho pedagógico desenvolvido e a relação entre a teoria e a prática. Sendo assim, o currículo é compreendido essencialmente como “[...] uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p. 150), pois, a elaboração do currículo não possui um propósito genuíno de conhecimento.

O silêncio estabelecido a partir de um conjunto meticuloso de ordem curricular que ignora, oculta, trata como ilegítima a história intelectual dos coletivos populares, é facilmente identificado ao analisar as propostas curriculares vigentes nas escolas, cujo modelo de currículo silencia e anula as diferenças que constituem as realidades

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 2013, p. 157, grifo nosso).

A maneira como as estruturas educacionais estão organizadas, elevam ainda mais o grau de dificuldades enfrentadas pelas escolas diante da pluralidade e das diferenças. Desta maneira e de forma confortável, mantem-se a homogeneização e a padronização, neutralizando e silenciando através de práticas que se perpetuam dentro e fora do âmbito escolar.

É comum educadores e educadoras expressarem suas inquietações em dias de estudo e planejamento, ao refletirem sobre o que ensinar e aprender e, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas. Existe certa dificuldade em combater as práticas e relações arbitrárias que pasteurizam as experiências e subjetividade, não levando em conta a diversidade com que o universo escolar é marcado.

As indagações revelam que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Neste viés, o currículo escolar passa a ser entendido como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em determinados contextos e dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas de cada época. Ao propor a discussão sobre currículo escolar, cultura e diversidade, emergem os aspectos da dinâmica social, política e cultural, que são mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta

ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241).

Segundo Santomé (2013), muitas propostas pedagógicas ainda mantêm uma estrutura fordista que se assemelha a uma grande fábrica, em que os estudantes não aspiram nada mais do que ouvir todos os professores e suas respectivas disciplinas e receber uma recompensa através de uma nota, não se preocupando se esta representa realmente o quanto aprendeu.

Diversas discussões emergem sobre o currículo diante da reelaboração da Base Nacional Comum Curricular, dando corpo a noções particulares sobre as formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais e o conhecimento. Dada a importância e a complexidade, é oportuno repensar questões sobre a construção do conhecimento como característica de escola democrática que reconhece a multiculturalidade como elemento constitutivo no processo de aprendizagem, pois

[...] implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão a-histórica, a qual concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis [...] (CANDAU, 2013, p. 33).

Neste sentido, ocorre a impressão de que para construir o conhecimento escolar são necessárias verdades absolutas e universais que deem segurança, com referenciais balizados, que permitam identificar claramente o certo ou o errado, o bom e o ruim, o normal e o anormal. Embora exista o desejo de dar um salto em relação ao reconhecimento das diferentes culturas, tem-se ainda como base a cultura ocidental e europeia, considerada como a representante da universalidade.

Vivemos numa sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos. Diante desse ideal, é desejável que a escola, o currículo e a docência façam indagações constantes na tentativa de superar toda prática e toda cultura seletiva e classificatória na organização do conhecimento dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos.

Para tanto, considerando as contribuições de Candau (2013), supomos nos questionar que universalidade é essa sem cair no relativismo de diminuir a educação formal a um determinado universo cultural. Tarefa nada fácil para educadores que se constituíram no contexto histórico linear e excludente. Exige repensar nossas escolhas e repensar currículos, no sentido de analisar as raízes históricas que contribuíram para a construção dos conhecimentos, como se desenvolveram, em que contexto este processo ocorreu e as relações de poder presentes nos conhecimentos mediados aos sujeitos.

O sistema de ensino, assim como a nossa sociedade, necessita avançar para esse ideal democrático de justiça e igualdade, para a garantia dos direitos sociais e culturais para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes.

4 CULTURA E DIVERSIDADE

Tratar de temas como cultura e diversidade nos remete a pensar a escola como um espaço em que emergem as mais diversas culturas. Currículo, diversidade e escola já não pode ser um debate situado às extremidades da cultura. Currículo é inseparável da cultura. Conforme Bhabha (1998) é necessário considerar o espaço liminar, a fronteira que se estabelece entre o ser e o não ser, o branco e o negro, o que está em cima e o que está em baixo, o verdadeiro espaço de transição em que se dão os cruzamentos e que permite o surgimento de algo novo “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.” (BHABHA, 1998, p. 22).

Como em nenhum outro momento, as diferenças culturais tornam-se cada vez mais fortes e visíveis, sendo frequentes tanto nos embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto à opressão de uns sobre os outros, seja na busca pela exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (VEIGA-NETO, 2003).

Para Candau (2011, p. 46), “Cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.” Ter clareza que as diferentes culturas se fazem presente no cotidiano escolar é essencial para que se possa pensar e potencializar processos de aprendizagem significativos para todos.

O termo cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. Seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significados o que leva a definir a própria essência humana, a condição de estar neste mundo. Para Bhabha (1998), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluído. Corroborando com o autor, compreende-se que seria produtivo pensar o currículo a partir dessa perspectiva.

Neste sentido é preciso refletir sobre qual é a função específica da escola. Se uma de suas funções é garantir que os estudantes desenvolvam a possibilidade de entender o mundo em que

vivem para além do que já sabem, é preciso que se discuta quais conhecimentos vão permitir essa ação. De acordo com Silva (1995), o currículo sempre foi alvo de atenção dos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar, a fim de compreender o currículo dentro de sistema de ensino. O autor defende ainda que, quando o currículo contempla as culturas negadas e silenciadas, se faz necessária a intervenção do educador a fim de instigar os educandos para que se tornem pessoas críticas. Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática, necessita encaminhar os princípios de procedimento que permitam compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem, conforme as experiências dos sujeitos sociais.

No entanto, para que os educandos tenham o direito à aprendizagem e um desenvolvimento fortalecido, voltado para uma prática democrática, é necessário que a escola elabore um currículo que contemple práticas pedagógicas que valorizem e fortaleçam as identidades de gênero, raças, etnias e a vastas diferenças culturais que hoje existem. Entretanto, na prática, esta realidade tem sido muito diferente. Diante do fato, em seu discurso Silva (1995) denuncia que o currículo é como um mecanismo de constante desvalorização nos determinados modelos e quadros culturais, alertando para a necessidade de perceber a perigosa tensão entre os valores que preparam as pessoas para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Silva (2000) propõe um conceito para diversidade, oportuno para expressar a pluralidade humana. Segundo o autor, o termo diversidade se faz presente para dar suporte à uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela é pré-existente. Por isso, se entende que é fundamental reconhecer e valorizar as narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple no currículo escolar, através das políticas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações.

Moreira e Câmara (2013) apresentam as reflexões sobre currículo e identidade, bem como suas implicações para a prática pedagógica, esclarecendo sobremaneira como pensar um currículo que contemple a multiculturalidade, diante da necessidade de reflexões sobre a identidade nos dias de hoje tanto em âmbito social quanto político. Em âmbito social, quando refletimos sobre quem somos, a que grupo pertencemos, a quais grupos queremos nos aproximar para nos sentirmos seguros e apoiados. Em termos políticos, o reconhecimento de que certos grupos sociais têm ao longo do tempo sido alvo de inaceitáveis discriminações. No entanto, esses grupos têm conquistado um espaço importante na sociedade, através de organizações e lutas intensas, que desbancam a visão de que, o que os aparta dos “fortes”, dos “normais”, dos “poderosos”, foram construções sociais criadas e legitimadas para reforçar o poder de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Em um mundo globalizado, onde novas fronteiras se redesenham, novas identidades surgem, identidades se reafirmam e outras se contestam, percebe-se um grande fascínio pelo nacionalismo e pelo “local” em que novos padrões identitários surgem. Vivemos uma crise de identidades. Essa crise afeta tanto a sociedade global como a local. A escola precisa ter a noção de que há repercussão destes movimentos em seu interior, identificando e compreendendo como essa dinâmica nos atinge e atinge nossos estudantes. Neste panorama, é importante refletir sobre que identidade ajudamos a formar com nossas aulas e atividades ou de que modo os conhecimentos construídos em sala de aula reforçam, desafiam e/ou desorganizam as identidades que os estudantes estão construindo?

Moreira e Câmara (2013) ressaltam a importância do entendimento do conceito da identidade e diferença, pois, a identidade vai sendo tecida em meio às relações estabelecidas e variam de acordo com as situações que nos colocamos. A diferença é construída socialmente e subjacente a ela, encontram-se relações de poder. Remetendo o fato à escola, cabe examinar se junto aos estudantes há a distinção entre “nós” e “eles”, e que agrupamentos têm justificado a separação entre um grupo e outro, e que efeitos essas separações têm provocado na aprendizagem desses estudantes.

Reconhecer as diferenças no interior dos grupos, contribuir para a conscientização sobre as diferentes formas de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais, estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados, desenvolver a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimuladas pelos diferentes meios de comunicação, possibilitar novos posicionamentos frente à discriminação e articular as diferenças, mostram-se como alternativas extremamente urgentes se queremos pensar e modificar as práticas escolares, efetivando o respeito às diferenças que tanto falamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates direcionados ao currículo ideal são frequentes, não se restringido apenas à escola, mas ultrapassando seus limites. Elaborar um currículo que contemple a diversidade presente no espaço escolar não se constitui apenas uma necessidade, mas um desafio, principalmente ao executá-lo na prática, na formação de sujeitos conscientes de sua individualidade, que convivem com a diversidade emanada de outros sujeitos, que, juntamente com ele, frequentam este mesmo espaço. Tal movimento exige um processo de desconstrução da suprema valorização de culturas hegemônicas, uma vez que não existem culturas superiores ou inferiores e todas as culturas, em suas particularidades, possuem seu valor e merecem ser reconhecidas e respeitadas.

É primordial que a conscientização para a valorização e o respeito às diferentes culturas estejam presentes no currículo escolar. Para tanto é desejável que o currículo seja compreendido como um processo de construção, que exige persistência e vigilância, a fim de evitar os equívocos que são presenciados até os dias de hoje. É preciso oportunizar que as culturas negadas e silenciadas ao longo dos tempos tenham vez e voz, tendo reconhecido o seu devido valor. O trabalho desenvolvido na escola se constitui na busca constante de diminuir o preconceito às diferenças em seu interior e no convívio social.

Considerar os saberes que o estudante carrega consigo a partir da realidade por ele vivenciada, é valorizar como sua cultura contribui para a construção do seu conhecimento. É a partir do conhecimento empírico que o estudante sistematizará o conhecimento científico discutido na escola. Ter um currículo que considere a diversidade que compõe o espaço escolar, considerando as diferentes identidades nele encontradas e que cada qual possui seu valor, sem existir relação de superioridade e inferioridade, se constitui num caminho para a educação inclusiva e conscientização desses sujeitos para uma sociedade menos discriminatória e estigmatizada pela exclusão social.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642432>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: CONTEXTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Paula Corrêa¹
Jackson Fábio Preuss²

RESUMO

O objetivo deste estudo é revisar o tema do ensino superior na área da saúde com vistas a formação de profissionais preparados para atuar na realidade do mundo do trabalho atual. Discorreu-se a literatura trazendo o histórico do ensino superior nas áreas da saúde buscando elencar os principais desafios para que o trabalho em ato seja cada vez mais incorporado às práticas acadêmicas. Verificou-se que atualmente ainda se observa tímida a apropriação do Sistema Único de saúde, vigorando um cenário de prestação de serviços altamente tecnificados, com uma visão hospitalocêntrica dominadora. Conclui-se necessário discutir uma formação que esteja voltada aos avanços da cidadania e da realidade vivida no trabalho.

Palavras-chave: Ensino superior. Saúde. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 80, emergia o movimento sanitário que nos trouxe através da Constituição de 88 o Sistema Único de Saúde (SUS) (CECCIM; FERLA, 2008). Com o passar do tempo a percepção de insuficiências no ensino das profissões da saúde torna-se ponto principal de discussão. O conceito de educar para o trabalho em saúde deveria deixar de ser meramente a transferência de recursos cognitivos e passar a criar profissionais efetivamente comprometidos com a realidade social, com a humanização do serviço e a responsabilização. Profissionais detentores de habilidades, conhecimentos e valores capazes de fazer funcionar um sistema de saúde relativo à vida de todas as pessoas, tornaram-se cruciais (CECCIM; FERLA, 2008; GIRONDI, 2006; MACIEL, 2009).

2 DESENVOLVIMENTO

A educação em saúde tradicional, surge da necessidade do Estado brasileiro controlar as epidemias de doenças infecto-contagiosas (PEDROSA, 2006; MACIEL, 2009). Neste período a

¹ Mestranda do Programa de Saúde Coletiva da UFRGS; Biomédica; paulinhac_d2@hotmail.com

² Mestre em Ciências Ambientais; Biólogo; Professor Titular da Área das Ciências da Vida na Universidade do Oeste de Santa Catarina; jackson_preuss@gmail.com

população não era sensibilizada sobre os benefícios das vacinas ou sobre higiene, ordens deveriam ser acatadas. No início da Era Vargas, surge os Centros de Saúde que buscavam difundir as noções de higiene individual e prevenção de doença infecto-parasitária. Calderón destaca que, a partir da reforma universitária de 1968, importantes mudanças foram introduzidas ocorrendo um fortalecimento das universidades na medida em que a Lei nº 5.540 decreta que o ensino superior deveria ser ministrado prioritariamente por universidades e apenas em caráter excepcional em faculdades (CALDERON, 2000; GUIMARÃES, 2010).

Nos dias atuais, observa-se a reprodução da cultura do consumo e da disputa entre competidores. Assim, a educação incorpora conhecimentos que são convertidos em mercadorias para aumentar o valor individual (valor de mercado), ao invés de se vincular à construção de conhecimentos para a coletividade (GUIMARÃES; SILVA, 2010). Para Ceccim e Feuerwerker (2004) a mudança na graduação transformou-se em bandeira geral da integração ao sistema de saúde, construindo arranjos de inovação em direção a uma formação geral, humanista e orientada à integralidade.

Ainda é tênue na formação profissional a apropriação do SUS, vigorando um imaginário de saúde como prestação de serviços altamente tecnicizados, com uma formação orientada por uma concepção pedagógica que estabelece o centro das aprendizagens no hospital universitário, hierarquização dos adocimentos em critérios biologicistas (CECCIM; FERLA, 2008). Conciliar os anseios da população e a formação ideal de profissionais prontos para atender tais demandas, configura-se como um grande desafio atual no que tange os temas de educação e de saúde (GUIMARÃES, 2010).

3 CONCLUSÃO

A grande necessidade de comunicação e articulação entre saúde e educação é justa e necessária para que possamos entender as reais necessidades da população, enunciando assim demandas a serem trabalhadas nos dois âmbitos. Universidade e Sociedade devem possuir uma estreita relação trazendo a cidadania para o âmbito da educação superior em saúde.

REFERÊNCIAS

GIRONDI, J. B. R.; NOTHAFT, S. C. dos S.; MALLMANN, F. M. B. A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes. **Cogitare Enfermagem**, v. 11, n. 2, p. 161-165, maio./ago. 2006.

Maciel, M. E. D. Educação em Saúde: conceitos e propósitos. **Cogitare Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 773-776, out./dez. 2009.

CECCIM, R. B; FERLA, A. A. Educação e Saúde: Ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 443-456, 2008.

GUIMARÃES, D. A.; SILVA, E. S. da. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 5, jan./ago. 2010.

CALDERON, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Silmara Losch¹
Juciani Andrea Rigotti Vendruscolo²
Nadia Fritzen Signor³

RESUMO

O presente trabalho traz como tema central os estilos de aprendizagens de crianças com autismo, problematizando a importância precoce deste diagnóstico no processo de assimilação de informações. Tem como objetivo a compreensão da atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem e os fundamentos teóricos e legais do processo de inclusão. Para este estudo, utilizamos uma metodologia com abordagem qualitativa, empírica e descritiva, contando com a participação de quatro pedagogas e três mães (de crianças com espectro autista). Segundo os dados apresentados conclui-se que os desafios são muitos, entretanto ressalta-se a inclusão como “utopia” em pleno século XXI. Trabalhar com inclusão no processo de ensino-aprendizagem requer planejamento, organização, paciência e muito amor.

Palavras-chave: Criança. Autismo. Estilo de aprendizagem. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner no artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. O quadro observado por Kanner dava ênfase as seguintes características, tendências ao isolamento, as dificuldades na comunicação, aos problemas comportamentais e as atitudes inconsistentes. Hans Asperger em 1944 descreveu em “Psicopatia Autística da Infância” casos parecidos com o de Kanner. Nas décadas de 50 e 60, houve muita confusão sobre a natureza e a etiologia do autismo. Era uma crença comum a hipótese da “mãe geladeira”.

Os pais destas crianças eram vistos como frios, extremamente intelectualizados, muito verbais, rígidos, e emocionalmente muito comprometidos. A partir destas ideias originais, criaram-se mitos e verdadeiras fábulas que veem sendo repetidas, apesar de total ausência e evidências que os comprovem (SCHWARTZMAN, 2003, p. 6).

¹ Acadêmica do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade do Oeste de Santa Catarina; silmara_mh1991@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade do Oeste de Santa Catarina; andrea.autismo@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade do Oeste de Santa Catarina; nadia_kr_@hotmail.com

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, antes dos 3 anos de idade, e que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, interação social e no uso da imaginação. Divide-se em grau leve ao severo.

O autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade. Este quadro é, possivelmente, inespecífico, e representa uma forma particular de reação do sistema nervoso central frente a uma grande variedade de insultos que podem afetar de forma similar, determinadas estruturas do sistema nervoso central em períodos precoces do desenvolvimento (SCHWARTZMAN, 1997 apud SCHWARTZMAN, 2003, p. 10-11).

A estimativa de pessoas portadoras do espectro autista varia de acordo com o critério utilizado por cada autor, segundo o Center for Disease Control (www.cdc.gov), o autismo afetaria de 2 até 6 pessoas em cada 1000, isto é, poderia afetar até 1 pessoa em cada 166. Sabe-se também que a ocorrência do espectro é mais freqüente no sexo masculino, na proporção de 3 a 4 meninos para cada menina afetada. Segundo Schwartzman (2003, p. 14) embora menos frequentemente afetadas, as meninas, quando o são, apresentam habitualmente quadro clínico mais severo.

As causas ainda são desconhecidas. Acredita-se que a origem esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética.

Manifestações mais comuns de acordo com Schwartzman (2003) e Assumpção Junior (2009):

- a) O autismo pode manifestar-se nos primeiros dias de vida;
- b) O que chama a atenção dos pais inicialmente é que a criança é calma e sonolenta ou então que chora sem consolo;
- c) Relata-se que o bebê não gosta de colo ou rejeita o aconchego;
- d) Mais tarde os pais notarão que o bebê não imita, não aponta e não aprende a se comunicar com gestos, como acenar as mãos para cumprimentar ou despedir-se;
- e) Estas crianças não procuram o contato ocular ou o mantêm por um período muito curto;
- f) É comum o aparecimento de estereotípias, que podem ser movimentos repetitivos com as mãos ou corpo, a fixação do olhar nas mãos por períodos longos e hábitos como o de morder-se, morder as roupas ou puxar os cabelos;

- g) Problemas de alimentação são frequentes, recusa a se alimentar ou gosto restrito a alimentos, problemas de sono também são comuns.

Figura 1 – Exemplos de atitudes de pessoas autistas



Fonte: Sussman (2004).

O espectro de manifestações autísticas apresenta dificuldades de comunicação verbal e não verbal: inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal (ecolalia imediata ou tardia); dificuldade de socialização para relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções além de enfrentar a discriminação entre diferentes pessoas; dificuldade no uso da imaginação, apresentando comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldade em processos criativos.

O diagnóstico de autismo deve ser feito por um profissional com formação em medicina e experiência clínica de vários anos diagnosticando essa síndrome, não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo, atualmente contamos com avaliações através de escalas, critérios e questionamentos classificados em CID-10 E DSM-IV (SCHWARTZMAN, 2003).

Como mencionamos acima cada criança é única para tanto cada criança possui ou desenvolve com maior eficácia um modo de aprendizagem, aquela com a qual se identifica. As pessoas com o espectro autista apresentam diferentes graus de comprometimento, para ajudá-las a aprender e progredir é necessário dedicação a alguns desafios específicos que essas crianças apresentam na escola ou na situação de ensino.

2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A medida com que o conhecimento vai se aprimorando, novas novidades vão aparecendo, novos desafios vão surgindo, novas estratégias são desenvolvidas para ajudar crianças com o Transtorno do Espectro Autista. As dificuldades de comunicação, interação social ou em grupo, pobre contato visual, indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto, falta de empatia social ou emocional que cada criança apresenta requer estratégias diferenciadas gerando oportunidades para aprender a aprender.

Segundo Sussman (2004) algumas crianças dão pistas claras sobre o que gostam e o que não gostam. Por exemplo, se a criança com autismo brincar sempre com o mesmo brinquedo ou puxe repetida vezes você até a porta da frente, é fácil perceber o que ela gosta. Porém há situações que é necessário observá-la atentamente para descobrir as preferências.

As ações que cada criança mostra sobre o mundo que as cerca é repleto de informações que chegam até nós por meio de nossos sistemas sensoriais – auditivo, tátil, visual, de movimento, de posição do corpo - muitas crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) reagem de formas incomuns ao mundo ao seu redor. Isso acontece porque elas podem não sentir as coisas da mesma forma do que eu ou você. Algumas crianças podem ser hipersensível a certas sensações o que significa que uma pequena quantidade de sensações pode estimulá-lo intensamente, entretanto pode ocorrer reações contraditórias às sensações – hipossensível.

As crianças com PEA (Perturbação de Espectro Autista) podem apresentar reações de Hipersensibilidade ou de Hipossensibilidade a determinados estímulos. Por exemplo, estas crianças apresentam habitualmente hipersensibilidade a inputs (estímulos) táteis e auditivos, podendo assim evitar o toque (defesa tátil) e serem perturbadas por alguns sons. Por outro lado as crianças apresentam o oposto, serem hipossensíveis necessitando

de procurar estímulos e por isso gostam de sentir os objectos, gostam de ficar em locais apertados, pequenos e quentes. (SUSSMAN, 2004, p. 6).

As visões, os sons, os cheiros, toques e movimentos que cada criança gosta ou não gosta são chamadas de preferências sensoriais, elas mostrarão o ponto de partida para a comunicação. Se ele receber a informação através de seu sentido preferido, pode ser que consiga prestar atenção por mais tempo e conseqüentemente aprender mais. Após identificadas as preferências sensoriais de cada criança, será possível diagnosticar quais atividades podem ser motivadoras e prazerosas para ele e para o pedagogo.

Muitas crianças com TEA, obtém informações memorizando coisas sem pensar. Essas crianças memorizam uma enorme quantidade de informações – tais como números e letras – Se por um lado podem recitar a informação palavra por palavra, por outro não entendem o que estão dizendo. Os estilos de aprendizagem são maneiras individuais de perceber e sistematizar as experiências a que todos os indivíduos são expostos desde o nascimento.

Estilos de Aprendizagem, segundo Sussman (2004):

- a) Aprendizagem Gestalt – Por exemplo, se der para a criança um brinquedo da estante e disser “ponha isso na estante”, pode ser que ele ponha na estante. Contudo, se der a ele um brinquedo da estante e disser “ponha isso na água” pode ser que ele ponha na estante. Seu aluno comete esse erro porque associa qualquer frase que contenha a palavra “ponha” com uma ação específica, independentemente das outras palavras da frase. Conforme afirma Sussman (2004, p. 16) “aprendiz gestalt, pode aprender a dizer uma sentença inteira antes de uma palavra isolada. Sua tarefa é ajudá-lo a entender partes isoladas.” Ao contrário de outras crianças que aprendem a falar usando palavras isoladas e depois gradualmente adquirem frases de duas palavras e sentenças curtas, crianças que são aprendizes gestalt começam a falar repetindo sentenças inteiras, também costumam lembrar-se de tudo em uma situação, mas quase sempre não conseguem discernir o que é importante do que não é.
- b) Aprendizes Visuais – Seu aluno gosta de olhar livros ou ver TV, pode ser um aprendiz visual. A maioria das crianças com qualquer dificuldade de linguagem aprende melhor quando vê coisas do que quando as ouve. Uma vez que a visão é o sentido mais forte, muitas dessas crianças ficam encantadas por livros ilustrados e vídeos.

[...] A sequência de meus pensamentos nem sempre é lógica, mas costuma se compor por uma forma de associação visual. Na escola, esses desvios associativos às vezes faziam com que eu deixasse de ouvir o que me diziam [...] (TAMMET, 1979, p. 71).

- c) Aprendizes “mãos na massa” – Se a criança gosta de apertar botões, abrir e fechar portas e/ou consegue entender o mais complicado dos brinquedos, o mais provável é que ele seja um aprendiz “mãos na massa”. De acordo com Sussman (2004, p. 16) “deixe-o aprender manipulando e pegando coisas. Escolha atividades/materiais que ele possa movimentar usando as mãos.”
- d) Aprendizes Auditivos – Se seu aluno gosta de conversar e ouvir outros conversando, pode ser um aprendiz auditivo, que gosta de obter informações através da audição. Não é comum que uma criança com TEA dependa primariamente da aprendizagem auditiva.

Autistas [...] são fascinados pela música e têm dificuldade em falar em primeira pessoa. Em geral, eles não conseguem expressar os sentimentos, porque não possuem o intelecto preservado. A música pode ajudá-lo a dizer coisas que precisa, mas não consegue. Ao viverem em um mundo limitado, os autistas ficam muito concentrados ao ouvir música, pois não requer deles atividade paralela. (ALMEIDA, 2011, p. 5).

Ao planejar qualquer atividade, é essencial apresentar um ambiente seguro. O equipamento pode ser muito móvel, instável e rápido para desafiar os vários sistemas sensitivos da criança. Durante as atividades é importante incentivar a criança a ser tão ativa quanto possível (LONG; CINTAS, 2001).

Para ensinar crianças com autismo os métodos de intervenção utilizados são diversos, dentre os quais citaremos os mais conhecidos (LEAR, 2004):

a) Método TEACCH – Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação.

- PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado);

- Organização do ambiente físico através de rotinas: painéis, quadros ou agendas. Adaptar o ambiente para tornar mais fácil a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela.

b) Método ABA – Análise Aplicada do Comportamento.

- Tratamento comportamental, visa ensinar á criança habilidades que ela não possui;

- Item reforçador;

- Muita repetição.

c) PECS – Sistema de comunicação através da troca de figuras.

- Adquirir habilidades de comunicação;

- Ajuda a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rápido as coisas que deseja.

A inclusão escolar é um desafio encontrado em muitas escolas. A inclusão consiste no ato de incluir, ou seja, de compreender, entender alguém, aceitá-lo como é, trazer junto, participando efetivamente de todo contexto escolar como docente ou discente. De acordo com o dicionário Aurélio (2008, p. 469):

Incluir v.t.d. 1. Conter ou trazer em si; compreender, abranger. 2. Fazer tomar parte; inserir, introduzir. 3. Fazer constar na lista, de série, etc.; relacionar. T.d.i. 4. Incluir (2 e 3). P. 5. Está incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se.

Porém, saber do seu significado não é o suficiente. A educação especial abrange as pessoas com necessidades educacionais especiais com plena participação no processo educacional, no entanto, este conceito amplia-se quando inserimos a palavra deficiências, desde que está se refere a todas as crianças e adolescentes quando decorrem de sua capacidade e/ou dificuldades de aprendizagem.

[..] todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças e outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA, 1994, p. 18 apud LIBÂNEO, 2011, p. 264).

Os desafios são vários, no entanto os problemas relacionados ao Autista na escola regular ampliam-se ao se observar as dificuldades de relacionamento social; desordens sociais; perturbação obsessiva/compulsiva; medo, ansiedade e fobias; relacionamento com irmãos; perturbações no sono e violência na escola.

O processo de intervenções na escola inclui, de forma mais específica, observar os comportamentos que o pedagogo deseja encorajar ou fortalecer, assim como os comportamentos a serem reduzidos ou eliminados. Cada criança possui um modo diferenciado para aprender, cabendo ao docente juntamente com a família da criança identificar e proporcionar atividades individuais e coletivas estimulando o aprender a fim de manter a organização e a estrutura do envolvimento.

No processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas deve-se observar as condutas aceitáveis e inaceitáveis, sempre analisando e propondo resoluções para os problemas de comportamento, baseando-se na recolha de dados e avaliações contínuas. A educação de crianças com TEA baseia-se numa aprendizagem estruturada, encorajada e com envolvimento social, contando com a responsabilidade, respeito e autocontrole de todas as pessoas envolvidas.

Quadro 1 – Exemplos de comportamentos de pessoas autistas

Comportamento	Possíveis funções	Possíveis causas	Estratégias para evitar o comportamento inapropriado	Consequências
Choro ou irritabilidade	Fuga da tarefa ou ambiente	Falta de entendimento do que é proposto	Use o mínimo de palavras ao se comunicar com o Pedro, utilize gestos, sinais, figuras ou objetos para facilitar o entendimento do que está sendo proposto; Molde uma, duas ou três vezes o que deve ser feito, usando o mínimo de verbalização possível; Mostre quantos itens faltam para finalizar a tarefa ou quanto tempo ainda resta.	Se o choro e/ou irritabilidade escalar(em) retire-o de sala e ele deve estar calmo para retornar. Pedro não pode, nesse momento, ter acesso a lugares ou coisas que ele goste, sem broncas, repreensão ou castigo ele deve ficar em um lugar neutro (nem ruim, nem divertido).
Cabeçadas ou puxões nos colegas	Irritabilidade	Sobrecarga de expectativas sociais	Quando houver boas intenções excessivas por parte das crianças em relação ao comportamento do Pedro, redirecione as crianças enfatizando que a melhor ajuda é que elas sejam um bom exemplo a ser seguido. Numa situação que ele parecer irritado pela proximidade das outras crianças bloqueie fisicamente o acesso a qualquer tipo a agressão colocando-se entre o Pedro e as outras crianças. Toda a gentileza no trato com as outras crianças em relação a qualquer assunto ligado ao Pedro é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais inclusiva.	Caso seja inevitável que aconteça o contato físico mais agressivo, após um momento para reflexão, num lugar neutro sem broncas pois é um descontrole e não uma ação intencional, ajude o Pedro a pedir desculpas à criança que sofreu a agressão finalizando com um abraço.

Fonte: Lear (2004).

Os docentes em conjunto com a equipe pedagógica da escola devem atuar como intermediários nas questões sociais e de linguagem, ensinando a criança como participar das

atividades sociais, como se relacionar com as outras crianças e o que se espera dela em tal situação, minimizando as tendências ao isolamento e facilitando a interação.

Observar atentamente o comportamento da criança, além de prevenir situações desagradáveis auxilia o pedagogo na compreensão e intervenção da criança com TEA com os demais colegas da turma. Explicar as outras crianças que aquela criança é especial, mas deve cumprir regras, rotinas... como elas mas de um modo diversificado, onde todos tenham consciência de que o que é evidente para a maioria das crianças precisa ser ensinado para ela.

Orientações sobre como intervir/agir com a criança Autista, trazendo-a para o círculo de brincadeiras e atividades, é importante, lembrando que a persistência deve ser contínua, pois a criança Autista pode não responder imediatamente. Falar devagar e com frases curtas; ignorar comportamento estranhos como os estereótipos ou os gritos; oferecer reforço positivo quando a criança apresenta um comportamento correto, auxilia a criança no desenvolvimento de sua autonomia e compreensão daquilo que está fazendo ou do que precisa fazer, facilita seu entrosamento para com a turma.

O mediador deve atuar direcionando a criança ao grupo e ensinando-a como se comportar naquele momento, estimulando a observação e imitação do comportamento do grupo. Promover a independência de crianças com TEA requer tempo, dedicação e persistência.

Para tal, requer-se uma transformação da escola comum propondo-se uma escola integradora, cuja, pode amenizar as atitudes discriminatórias, baseado no princípio da declaração de Salamanca que “todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança.” (SALAMANCA, 1994, p. 18).

A educação inclusiva teve início antes mesmo da capacitação dos professores, que sentem a falta de uma preparação para trabalhar com estas crianças, assim como a infraestrutura das escolas não foram adequadas para facilitar o acesso destas pessoas. A fragilidade da proposta da inclusão pode inclusive gerar maior preconceito a esses alunos.

Documento do MEC sobre municipalização da educação especial, o qual segue a proposta de Salamanca, dá conta de que 10% da população de um país emergente é portadora de alguma deficiência. Essa informação, aliada ao fato de que é alto o custo das escolas especiais e à necessidade de melhorar o custo/benefício do sistema educativo, possibilita inferir que a questão da escola integradora extrapola o objetivo de oferecer educação para todos e visa baratear o custo educacional das crianças com necessidades especiais. Tal suposição fortalece-se ao se verificar que não houve preocupação de capacitar os professores antes de tão importante definição, com também não se adequou a escola, nem mesmo fisicamente, para receber tais alunos. (LIBÂNEO, 2011, p. 265).

No que se refere aos cursos e aperfeiçoamento, atualização ou extensão dos professores capacitados para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais faz-se necessária a

eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e conceituais; assim como ressaltar a prática de ensino adequado - como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso e recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens - ,nos cursos de formação como licenciatura e Pedagogia além das secretárias de educação proporcionar aos professores cursos de capacitação, visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor instruir todos os seus alunos.

Nessa perspectiva o processo de integração extrapola a concepção de integração centrada no indivíduo, para incluí-lo no espaço de Educação que atenda às diversidades, objetivando a interação social estabelecida na escola, pois é impossível pensar que neste contexto os alunos são iguais. Eles diferem nas suas crenças, valores, comportamentos, constituição biológica, origem social e econômica. São seres humanos que dão significados diferentes às suas experiências e vivências como pessoas.

Assim sendo, cabe a escola propor ações e estratégias de interação, discutindo a composição/ adequação do currículo e das práticas pedagógicas. É impossível pensar que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem do aluno está unicamente vinculada a sua capacidade ou incapacidade individual inata. É na relação com o outro, numa atividade prática em conjunto que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir enquanto sujeito.

A possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, assim, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e de outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, à qualidade do processo educativo do qual faz parte. Daí a necessidade de considerar as relações recíprocas que a maturação e o processo educativo, incluindo-se aí o ensino, exercem sobre a construção de conhecimentos e portanto, sobre a constituição e desenvolvimento dos seres humanos. (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 50).

Alguns estudiosos propõem que a criança com dificuldade seja estudada numa perspectiva qualitativa, sendo que, a dificuldade geraria um processo de compensação estimulando um direcionamento para o crescimento do indivíduo. Tendo como objeto de análise das relações físicas e psicológicas da pessoa com deficiência. Dessa forma a pessoa com deficiência não é inferior a outros seres humanos ditos “normais”, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

[...] Ele afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, e um modo positivo ou negativo. (VAN DER VEER, 1996, p. 74-75 apud MARQUES, 2001, p. 84).

Cabe agora aos educadores repensar o “especial” da Educação Especial, rever sua prática, instrumentalizando-se para uma intervenção pedagógica que estabeleça o elo entre o social e o aluno com deficiência.

3 CONCLUSÃO

Considerando o estudo realizado, referente aos Estilos de Aprendizagem de crianças com espectro autista, podemos averiguar os fundamentos teóricos e legais frente ao processo de inclusão destas crianças: na sociedade, na escola e na família, cujos desafios enaltecidos foram vastos, dos quais muitos já estão amparados por lei e assegurados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996.

Na sequência, observamos que cada criança é singular, desmistificando o ato de igualdade, desde que cada criança possui uma maneira a qual se familiariza mais facilmente aprimorando seu aprendizado, porém isso não significa que os demais métodos educacionais devam permanecer apagados, pelo contrario a socialização assim como a exploração de diferentes técnicas só contribuem para o processo de ensino aprendizagem ou para o ato de aprender a aprender.

À medida que o conhecimento sobre a natureza dos Transtornos do Espectro Autista só cresce, novas estratégias são desenvolvidas auxiliando-os não só no ato da comunicação, mas também para que possam aprender a assimilar suas rotinas e atividades do dia-a-dia, entretanto observamos que a aquisição das informações por esta criança requer paciência e persistência dos mediadores, descobrindo grandes potenciais.

Do ponto de vista pedagógico concluimos que os métodos e materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas não são diferentes dos instrumentos disponibilizados às crianças típicas, como: jogos, trava-línguas, literaturas, músicas, etc. Contudo são mais restritos, ou seja, classificados visando almejar o objetivo desejado, desde que um ambiente “poluído” disperse facilmente sua atenção.

Quanto as dificuldades da escola, pais e crianças frente ao processo de inclusão na Educação Básica das crianças autistas, averiguamos dados alarmantes, devido aos vários registros de displicência apontados por mães e pedagogas, tratando a inclusão como mito descrito no papel, mas jamais colocado em prática, o discurso proferido há mais de três décadas até os dias atuais nada mais trouxe do que a pura ilusão de eternos sonhadores.

É assim que analisamos, mostramos e discutimos os diferentes estilos de aprendizagem de crianças com espectro autista, visando compreender a atuação do professor, no desempenho do processo de ensino aprendizagem, cuja importância é indiscutível e os desafios são muitos,

entretanto, não podemos permanecer a mercê de milagres para viver a vida, ou será que devemos, como dizia: Albert Einstein, ao descrever as únicas duas maneiras de se viver a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. Melodias que curam. **Zero Hora**, Rio Grande do Sul, 04 set. 2011.

ASSUMPTÃO JÚNIOR, F. B. **Autismo Infantil**: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2009.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S. e; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n.71, p. 49-54, nov. 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. Ed. Curitiba: Positivo, 2008.

GRANDIN, T. **Uma menina estranha**. Tradução Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: Ed. UFRJ, 2001.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

STRIEDER, R. **Diretrizes para elaboração de projetos de pesquisa**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

SUSSMAN, F. **Mais do que palavras**. More than words. Canadá: Hanen Centre, 2004.

TAMMET, D. **Nascido em um dia azul**: por dentro da mente de um autista extraordinário. Tradução Ivo Korytowsky. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender** – Manual de Treinamento em ABA. 2. ed. Canadá, 2004.

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: OS DESAFIOS DO ENSINO E PESQUISA

Helena Alpini Rosa¹

RESUMO

O presente artigo “História e cultura indígena: desafios do ensino e pesquisa” tem o objetivo de conhecer e refletir sobre alguns aspectos que envolvem a história e a cultura dos povos indígenas que vivem em Santa Catarina relacionando com a Lei 11.645. Pretende-se apresentar algumas experiências a respeito da prática pessoal acerca desta temática no ensino e pesquisa. São utilizados dados utilizados nas pesquisas realizadas no decorrer dos últimos anos, na Terra Indígena Xapecó, SC, junto ao povo Kaingang e Guarani. Tratar da história e cultura indígena é um desafio que ultrapassa os equívocos e preconceitos imbuídos no senso comum e nas instituições, as quais são responsáveis pela formação acadêmica e científica da população como um todo.

Palavras-chave: História. Cultura. Ensino. Pesquisa.

1 OS EQUÍVOCOS DE SER INDÍGENA

O presente artigo “História e cultura indígena: desafios do ensino e pesquisa” tem por objetivo conhecer e refletir sobre alguns aspectos que envolvem a história e a cultura dos povos indígenas que vivem em Santa Catarina relacionando com a Lei 11.645 que prevê o Ensino de História e Cultura Indígena em todos os níveis e modalidades da educação. Pretende-se realizar um breve histórico dos três povos indígenas: Guarani, Kaingang e Xokleng em seus aspectos culturais e identitários para a partir disso, apresentar algumas experiências a respeito da prática pessoal acerca desta temática no currículo escolar e na realização de pesquisas.

As fontes utilizadas são o vídeo de divulgação e orientação da lei 11.645, organizado pela Secretaria de Estado do Rio de Janeiro e Museu do Índio; os relatórios do Laboratório de História Indígena/LABHIN da UFSC resultantes do Projeto do Observatório da Educação/OBEDUC/CAPES/DEB/INEP e entrevistas realizadas para a tese de doutorado.

A disciplina de história presente nos currículos e ensinada nas escolas ainda é em uma perspectiva eurocêntrica e evolucionista, cujos conteúdos tanto de História e Cultura Afrobrasileira, quanto de História e Cultura Indígena são inseridos nas atividades escolares por meio de projetos anexos, desconectados das atividades curriculares. Percebe-se que por um longo período da formação

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina; Bolsista e pesquisadora do Observatório da Educação/CAPES no Laboratório de História Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina; Professora e Técnica na Secretaria de Estado da Educação na Diretoria de Educação Básica; helenalpini@hotmail.com

escolar a história indígena foi negligenciada, esquecida e deturpada pela historiografia tradicional, especialmente nos livros didáticos, nos programas escolares e universitários.

Este aspecto se deve a todo um processo de dominação, de afirmação de um modelo cultural exógeno imposto a partir de concepções políticas e sociais que buscou invisibilizar os indígenas. Este processo de negação da existência do outro, do diferente, passou por todos os recursos de extermínio, até se considerar que *índio* havia somente em livros de história e no passado, pois foram dizimados pelo “progresso” e pelo “desenvolvimento”.

As discussões e estudos a respeito do indígena presente nos currículos escolares, especialmente a representação presente nos livros didáticos, estavam relacionados ao modo de vestir, viver, comer, ao trato com a natureza e dizia respeito a uma identidade cultural única. O índio é o outro, o diferente, mas o índio em si “era tudo igual”, não havia diferentes nações, diferentes línguas e muito menos diferentes costumes. Ainda hoje se encontram muitos desses equívocos de abordagem e de entendimento da história e da cultura indígena no país.

É possível inferir que, por um longo período existiram e ainda existem em alguns segmentos educacionais e na sociedade de modo geral, “*quatro ideias equivocadas*” sobre a história e a cultura indígena. Essas ideias são explicitadas e discutidas no Vídeo/documentário elaborado e produzido pelo Museu do Índio em parceria com a Fundação Nacional do Índio/FUNAI e a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, com o objetivo de constituir material didático para o entendimento e aplicação da Lei 11.645 de 2008 que torna obrigatório “*o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena*”. A seguir está um breve resumo do que consistem essas ideias, as quais são fundamentais entendê-las para “conhecer e respeitar” as diferentes culturas e povos indígenas que vivem no presente. (Museu do Índio, 2010, Vídeo).

A primeira ideia é a que define que “*índio é tudo igual*”, considerando o ser índio como diferente do branco caucasiano ou do ser de origem europeia, mas não se considera os diferentes e inúmeros grupos étnicos e seus costumes, crenças, línguas, organização política, social e econômica. Existem sim várias semelhanças entre os diferentes grupos indígenas, mas existem inúmeras especificidades e peculiaridades que os diferenciam entre si.

A segunda ideia é a de que o “*índio é atrasado e primitivo*”, especialmente no que diz respeito à ciência e à escrita, quando se estabelece que o conhecimento e a história somente se valida pelo documento escrito e pelo legado científico de conhecimentos elaborados, experienciados, vividos e sistematizados em cânones e sistemas pré-estabelecidos. Não se considera aqui a sabedoria passada pela vivência, experiência dos mais velhos que passam seus conhecimentos de geração em geração relacionados à cura de doenças, ao plantio, ao trato de determinados alimentos e aos cuidados com

o corpo e a mente. Igualmente não se considera a tradição da memória e da oralidade que são domínios específicos e identitários da maioria das sociedades indígenas brasileiras.

Outro equívoco está na ideia de que o “*índio parou no tempo*”, que complementa, de certa forma a ideia anterior, pois se parte da premissa que o que o avanço está relacionado ao uso indiscriminado da tecnologia para o desenvolvimento e autossustentabilidade. Por último a ideia de que “índio é passado”, ou seja, não existe mais, ficou lá atrás e portanto, para que pensar neles ou estudá-los, já que hoje o que existe são os “caboclos”, os “bugres”, os “mestiços”, “os paraguaios”, isto é, não são verdadeiramente índios, pois não estão nus, não usam cocares, usam celulares e televisão numa pretensa e falsa ideia de identidade e de cultura.

Esses equívocos estão disseminados na sociedade, resultado do processo de colonização, a qual foi submetida os povos que viviam neste continente. Foi um longo período de dominação, doenças, violências, extermínio, de muitos equívocos.

As culturas dos povos indígenas a partir do contato com os europeus sofreram profundas modificações, uma vez que dentro da organização social/política destes povos se operaram importantes processos de mudança, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. Há o entendimento que a manutenção do modo próprio de viver, formas de organizar trabalhos diários, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva, são fundamentais para a manutenção identitária do grupo.

Neste sentido, atualmente, para os povos indígenas, viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todo o povo. Consideram as concepções próprias de tempo, as práticas socioculturais específicas, os conhecimentos sobre a natureza, os valores de fortalecimento da identidade do grupo, a organização social do povo. Cada povo tem seu modo de se organizar, de conceber o mundo e seu modo de viver.

2 OS INDÍGENAS DE SANTA CATARINA

Nos últimos anos, a partir do reconhecimento e direitos promulgados na Constituição Federal de 1988 vem sendo realizadas muitas pesquisas acerca dos povos indígenas que vivem em Santa Catarina, especialmente nas áreas de História, Antropologia e Arqueologia. A partir desses estudos é possível reconhecer as especificidades, características e particularidades dos três povos indígenas que vivem neste estado e que compõem sua diversidade étnica.

Em Santa Catarina vivem três povos indígenas, com suas especificidades, sua cultura, sua história, seu modo de viver, sua identidade, língua e costumes diferenciados. Os Guarani pertencentes ao tronco linguístico Tupi Guarani; Kaingang e Xokleng, do tronco Macro-Jê. Estes povos compõem um número total de 16.041 (IBGE 2010) dos quais 10.369 vivem em aldeias de diferentes pontos do estado. Os Kaingang têm maior concentração na região oeste, sobretudo nos municípios de Chapecó e Xanxerê; os Xokleng na região do alto Vale do Itajaí e os Guarani majoritariamente no litoral, com duas aldeias no Oeste: Chapecó e Xanxerê junto aos Kaingang e uma aldeia no Alto Vale do Itajaí, junto aos Xokleng/Laklãnõ (BRIGHENTI, 2012, p. 39). No Mapa 1 é possível perceber onde estão situadas as aldeias e comunidades indígenas, destacando-se por povo.

Mapa 1 – Localização dos povos indígenas em Santa Catarina



Fonte: adaptado de Almeida e Brighenti (2012).

Os Guarani que vivem no Brasil foram identificados por Schaden em três grupos dialetais distintos: “Os Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os *Ñhandeva*, aos quais pertencem os *Apopokuva*, que se tornaram famosos conhecidos pelo trabalho de Curt Nimuendajú, os *Mbya* e os *Kaiowá*.” (SCHADEN, 1974, p. 2). Compõe um grupo étnico extenso com características comuns nos diferentes subgrupos.

Linguisticamente pertencem ao mesmo tronco Tupi-Guarani. Schaden ainda comenta diferenças mais específicas: “Em que pesem as ligeiras variações entre as numerosas aldeias, a divisão em três subgrupos se justifica por diferenças, sobretudo linguísticas, mas também por peculiaridades na

cultura material e não-material”. Descreve o significado de cada denominação: *Nhandeva* – nós somos o que somos; *Mbya* – gente; *Kayová – teiü e tembekua* – naturais da terra (SCHADEN, 1974, p. 2).

Os Guarani são remanescentes de gerações passadas dos povos que habitavam o Brasil antes do contato com os europeus. Há afirmações comprovadas a partir de estudos arqueológicos, antropológicos e linguísticos demonstrando que os Guarani que aqui vivem no presente são remanescentes dos Guarani do século XV e anteriores. Arqueologicamente é possível comprovar a presença dos Guarani em praticamente todo o território nacional no período pré-contato, especialmente nas regiões sul e sudeste. É recorrente o encontro de artefatos de cultura Guarani em sítios arqueológicos especialmente no litoral e ao longo das margens dos Rios Uruguai e Peperi-Guaçu no estado de Santa Catarina. Se constata que a população estava espalhada em pequenas comunidades nas regiões sul e sudeste do Brasil, concentrados no litoral. (ROSA, 2017, p. 59).

Em 1500 as populações Guarani ocupavam extensas Regiões ao longo do litoral de São Paulo a Rio Grande do Sul estendendo-se até os Rios Uruguai, Paraná e Paraguai. Estudos arqueológicos indicam que os primeiros Tupi se originaram há provavelmente cinco mil anos, entre os rios Jiparaná e Aripuanã, afluentes do rio Madeira, no atual estado de Rondônia.

O que identifica o modo de ser Guarani é um conjunto de elementos, o que faz com que o Guarani se diferencie de outros grupos indígenas e da sociedade envolvente. Esses elementos não estão dissociados uns dos outros, fazem parte de um todo, que é sintetizado pelo grupo como “o modo de ser Guarani”. A busca da terra sem mal, por exemplo, não é apenas a busca de um espaço material para viver, mas é um princípio religioso para o Guarani, é o componente que agrega outros sistemas. Todo o conjunto do universo cultural Guarani sintetiza-se como modo de ser – *Nhanderekó*.

A cultura para o Guarani se constitui em um “bem herdado” das gerações anteriores, seus antepassados, e se expressa especialmente nos rituais da Casa de Reza – a *Opy*. A cultura é o “modo de ser” expresso em três elementos: educação – sistema próprio – *tekoá*, a linguagem – Língua Guarani e a economia – *Jopói (mãos que se juntam)* – reciprocidade. Os costumes e tradições mais valorizados pelos Guarani estão relacionados aos alimentos e a maneira de prepará-los; o uso da língua materna, pois toda criança Guarani “sabe o idioma”; e, às orientações para meninas e meninos em relação à passagem para a vida adulta.

O elemento cultural que tem maior valor para o Guarani é a língua materna. A partir da língua são garantidos costumes, religião, relações sociais e econômicas. É a língua também que determina os processos próprios de aprendizagem e as relações do Guarani com as fronteiras: outros grupos indígenas, igrejas, escola e sociedade não indígena.

A situação atual Guarani em nosso Estado envolve inúmeras comunidades, com carências relacionadas à regularização fundiária, à educação e à saúde. Nas comunidades de Santa Catarina predomina o *Mbya* e *Chiripá*. O modo de subsistência está baseado na produção de pequenas lavouras e na confecção e venda do artesanato.

Os Kaingang – O pioneirismo de Telêmaco Borba no uso do etnônimo Kaingang é refutado pelo etnohistoriador Lúcio Tadeu Mota, o qual, em suas pesquisas documentais e bibliográficas sobre estes indígenas, encontrou outros autores que já se referiam aos “*Coroados*”, como “*Caingang*” ou “*Caengang*”. Kaingang, de acordo com Mota, designaria uma intrínseca relação com o seu ambiente, pois o termo significa *povo do mato*: “A auto-identificação como parte do meio ambiente, isto é, como ‘gente do mato’, remete à noção de um meio ambiente determinado enquanto constitutivo de sua identidade.” (MOTA, 2000, p. 203).

De acordo com estudos linguísticos os Kaingang falam cinco dialetos espalhados em seus territórios e constituem um dos três maiores grupos indígenas do Brasil; ocupam Terras Indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, somando aproximadamente 33 mil indivíduos (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2009).

Devido ao intenso contato com o não indígena e as políticas indigenistas brasileiras, alterou-se o modo de vida tradicional Kaingang, passando de um regime de subsistência baseado na caça, coleta e agricultura, para um sistema de exploração econômica da mão de obra indígena na agricultura. Os indígenas trabalham nas lavouras no interior da Terra Indígena, nas propriedades do entorno e nas agroindústrias regionais. O artesanato, que possuía um caráter utilitário e ritualístico tornou-se também uma fonte de renda.

A comunidade se organiza para recuperar antigas tradições indígenas por meio da escola e da participação dos idosos da comunidade. Esta sociedade indígena sempre desenvolveu o seu próprio sistema de saúde, a sua maneira de ver os seres humanos baseado em certas práticas e rituais vinculados as cosmologias e à natureza e à religião. A Terra Indígena Xapecó possui 10 escolas que atendem a comunidade, sendo oito de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, uma de 1ª à 8ª séries e uma com ensino médio e está localizada na sede da TI. O ensino abrange também a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e uma turma de Linguagem de Sinais – LIBRAS (NÖTZOLD, 2004, p. 6-7).

Os Laklãnõ/Xokleng é um povo falante de uma variante linguística da família Jê, derivada do Tronco Macro-Jê. Ocupavam em tempos imemoriais todo o território compreendido entre o litoral e o planalto, nos limites dos atuais municípios de Paranaguá, no Paraná, e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (SANTOS, 1973, p. 28).

Dos 37 mil ha reservados aos Xokleng, também autodenominados Laklãnõ, restaram apenas 14 mil que foram demarcados como TI Ibirama, entre os municípios de José Boiteux, Vitor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, em Santa Catarina. Em Porto União, também neste estado, foram reservados mais de 10 mil ha para outro grupo Xokleng conhecido como Ngrokthi-tõ-prey, que contam atualmente apenas com 758 ha. Um terceiro grupo Xokleng, os Angydn, localizado mais ao sul do Estado, na Serra do Tabuleiro, foi “exterminado” na década de 1970 pelo interesse dos madeireiros que invadiam constantemente a área do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, criado em 1975.

A construção da Barragem Norte dentro da TI, com início em 1976 e término em 1992, e com objetivo de conter as cheias do Vale do Itajaí, que afligiam principalmente a cidade de Blumenau condenou 870 ha das melhores terras para plantio deste grupo indígena, as quais passaram a ser alagadas em tempo de cheias, causando profundas mudanças na estrutura social e política desta comunidade.

Santa Catarina é o estado brasileiro em que habita a maior parte da população Xokleng, com um número aproximado de 2000 pessoas. Devido ao contato com a sociedade regional os rituais hoje praticados se detêm na realização de casamentos e batismos na religião católica e outros cultos evangélicos. No entanto, este grupo indígena mantém seu sistema de nomenclatura tradicional, onde os parentes próximos escolhem o nome da criança.

3 PESQUISA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

As pesquisas realizadas em torno da temática indígena são realizadas partindo de dois processos metodológicos diferenciados. Um desses processos é considerando o indígena histórico, em que a base de fontes se encontra nos documentos escritos, imagéticos, etnologias, bibliografias. O outro processo parte das experiências de vida, memórias dos povos que vivem no presente, utilizando pesquisa de campo e realizadas especialmente nas comunidades indígenas. Na história utiliza-se especialmente a metodologia da história oral.

Nesse sentido, se relata parcialmente, duas pesquisas realizadas recentemente, partindo do pressuposto dos usos das experiências de vida, da memória e da história oral. Trata-se da pesquisa realizada para a tese de doutorado e do projeto do Observatório da Educação.

O entendimento da memória como um elemento de fortalecimento da identidade dos grupos, ou dos povos indígenas, remete a um diálogo com historiadores e etnohistoriadores que elucidam o conceito de memória coletiva imbricado com os conceitos de identidade e de cultura. Jacques Le Goff reitera que memória coletiva deve ser vista como um elemento que fortalece a

identidade do grupo, o que pode ser aplicado às comunidades indígenas. O modo de vida concebido de forma comunitária permite que a evocação à memória seja coletiva.

A memória coletiva é um dos elementos mais importantes das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, por sobreviver e por progredir.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de “identidade”, individual ou coletiva, cuja busca é uma das actividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. A memória coletiva não é apenas uma conquista: é também um instrumento e um objetivo de poder. (LE GOFF, 1982, p. 57-58.).

Freire chama atenção para duas características fundamentais da memória indígena. A primeira “é que a memória esteve sempre codificada e elaborada em forma de discurso.” E a segunda, que a memória constituiu elemento essencial para a identidade, individual ou coletiva, cuja busca continua angustiando os indivíduos e a sociedades de hoje. A memória é capaz de articular historicamente o passado (FREIRE, 1992).

A história, como ciência, ao mesmo tempo em que se nutre da memória coletiva dos povos com escrita, procura alimentá-la, recuperando e refletindo sobre o já vivido. No caso das sociedades sem escrita, essa tarefa vem sendo executada por uma disciplina: a Etnohistória – área desenvolvida recentemente na ciência histórica. (FREIRE, 1992).

A pesquisa para a tese realizou-se com o povo Guarani, na comunidade da Aldeia de Linha Limeira, Terra Indígena Xapecó, município de Entre Rios, SC, durante os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Foram realizadas visitas de estudo à comunidade e nestas ocasiões foram efetuadas entrevistas por meio de audição e gravação em modo eletrônico em gravador digital, transcritas, compiladas em CD e em forma de apostila impressa, que se encontram arquivadas no acervo do LABHIN/UFSC.

O texto foi composto a partir dos dados levantados nas entrevistas realizadas, das conversas, das visitas e convivência no período do levantamento de dados na comunidade, com saídas de campo e presença junto às famílias e permanência na comunidade: três vezes por quatro dias seguidos e quatro vezes em dias inteiros.

Ao se definir o tema e metodologia da pesquisa, fez-se um mapeamento de pessoas que poderiam dispor de suas memórias e histórias de vida, além das experiências, conhecimento e sabedoria, para compor uma “rede” e então realizar as entrevistas. A indicação dos entrevistados foi feita pelas lideranças que conhecem bem as pessoas que vivem na Aldeia de Linha Limeira, inclusive indicando sua função e importância dentro da organização interna. Foi assim que se iniciou a coleta de dados e documentos através de entrevistas.

Se fez amplo uso da História Oral, para se atingir o objetivo proposto, porque é uma metodologia que possibilita a construção do documento e do texto com os atores sociais da pesquisa. Assim, o *corpus* documental se constitui através de entrevistas e seus processos de realização, desde a elaboração do roteiro, transcrição, composição da rede de pessoas que dispõem de suas memórias, experiências e histórias.

O resultado foi a tessitura da tese: “Educação Guarani: as ressignificações históricas e culturais nas relações sociais da Aldeia de Linha Limeira, Terra Indígena Xaçepó, SC” e encontra-se no repositório da Biblioteca Universitária da UFSC.

A segunda experiência de pesquisa relatada aqui é a do Observatório da Educação/OBEDUC. O Projeto do OBEDUC 1585, com o título: “Ensino, saberes e tradição: elementos a compartilhar nas escolas da Terra Indígena Xaçepó/SC” foi proposto ao Edital 049/2012 e financiado pela CAPES/DEB/INEP e os objetivos principais visavam a melhoria da qualidade de ensino, à revitalização e fortalecimento cultural, ao reconhecimento da tradição, valorização da língua Kaingang, entre outros, com o intuito de produzir material didático pedagógico para auxiliar os professores na prática da sala de aula possibilitando a inserção e a pesquisa de campo.

O desenvolvimento do projeto nas escolas da TI Xaçepó se deve ao fato de ser o *locus* principal das pesquisas realizadas pelo LABHIN, desde 1999. A TI Xaçepó apresenta-se como um campo vasto de possibilidades de realização e aplicação de políticas públicas relacionadas à educação, além de constituir um local oportuno de pesquisas e estudos acerca das temáticas inerentes às questões indígenas, especialmente ao povo Kaingang. Com vistas a atender os princípios de ensino, pesquisa e extensão, o projeto se efetivou a partir de uma grande parceria envolvendo lideranças, professores, direções das escolas, acadêmicos e pesquisadores, com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Escolar Indígena.

A Terra Indígena Xaçepó possui 15.623 hectares, com território ocupando os municípios de Ipuçu e Entre Rios, compreendendo também a bacia hidrográfica dos Rios Chapecó e Chapecozinho. É composta por 16 aldeias, a saber: Aldeia Jacú (Sede), Olaria, Pinhalzinho, Cerro Doce, Serrano, Baixo Saburá, Água Branca, Fazenda São José, Matão, Paiol de Barro, Linha Limeira, João Veloso, Manduri, Guarani, Barro Preto e Campos Oliveira. A população é majoritariamente Kaingang (5.105 pessoas) e possui o grupo Guarani (126 pessoas) que habitam a Aldeia de Linha Limeira e que foi o *locus* da pesquisa mencionada anteriormente (NÖTZOLD, 2015, p. 25).

O projeto abrangeu as escolas da Terra Indígena Xaçepó e as relações de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Escolar Indígena visando o fortalecimento das tradições e elementos de identidade étnica e cultural do povo Kaingang. O foco foi direcionado especialmente

para a formação de professores indígenas, elaboração e produção de material didático, com o intuito de contribuir para a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos da TI Xaçecó, SC.

Na TI Xaçecó há nove escolas indígenas, as quais são os lugares essenciais para a aplicação e desenvolvimento do Projeto. Três escolas da TI Xaçecó oferecem o Ensino Fundamental completo e, entre estas, duas oferecem o Ensino Médio. As demais 06 escolas são multisseriadas, uma delas atende à população Guarani da Aldeia de Linha Limeira.

O resultado desse projeto foi a produção e publicação de diversos materiais pedagógicos que servem de subsídios para os professores indígenas dentro de suas salas de aula na TI Xaçecó. Entre eles destaca-se o “Vocabulário Kaingang” que teve por objetivo a revitalização e fortalecimento da Língua Kainkang.

4 O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

A história e a cultura indígena não são apenas temas importantes nas pesquisas acadêmicas e na constituição social dos povos indígenas, são também inerentes à formação discente em todos os níveis da vida acadêmica das escolas, cursos e universidades que atendem os brasileiros não-indígenas. Não considerar a legislação nos conteúdos ensinados nas escolas, não somente invisibiliza os indígenas, como também nega a constituição histórica, a pluralidade e a interculturalidade presente na formação deste país.

Distinguem-se duas diferentes instâncias e formas de intervenção e de contribuição para a aplicação da Lei no Estado de Santa Catarina, especialmente nas escolas das redes públicas estadual e municipais em nível de Secretaria de Estado da Educação/SEDSC e em nível das iniciativas da UFSC.

A promulgação da 11.645 a respeito do estudo de História e cultura afro-brasileira e indígena evidencia a necessidade de estudar e aprofundar as concepções a respeito do conteúdo ensinado nas escolas e a importância da formação para subsidiar os professores da educação básica.

Lucio T. Mota e Rosangela C. Faustino da Universidade Estadual de Maringá ao trabalharem com a formação de professores constataram que muitos estão imbuídos das ideias equivocadas enunciadas no início deste artigo a respeito da cultura e história das populações indígenas. Por isso, consideram fundamental que as formações de professores contenham uma abordagem teórica a respeito dos conceitos de cultura, etnicidade, identidade, diversidade, diferença para se perceber que *“as culturas são dinâmicas e se transformam constantemente”* e que, para se estabelecer o que está previsto na Lei 11.645, há que se considerar o entendimento dos interesses econômicos da sociedade capitalista (FAUSTINO; MOTA, 2012, p. 27).

Convém ressaltar as palavras de Thiago Leandro Vieira Cavalcante, a respeito da Lei 11.645, antes de se expor as possibilidades e ações advindas a partir dela:

A legislação traz otimismo, mas também certa melancolia por saber que é necessária uma obrigação legal para oferecer algum espaço à história indígena ou ao indígena na história do Brasil ensinada nas escolas. Apesar desta questão, este dispositivo legal pode contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em história indígena, pois espera que as instituições de ensino superior abram novos postos de trabalho nesta área. (CAVALCANTE, 2011, p. 364).

Na instância da SED, levando em conta que a Lei entrou em vigor ainda no ano de sua promulgação, portanto em 2008, e de lá para cá as formas de implementação emanadas da SED/SC para a rede foram muito tímidas. Além das orientações pedagógicas realizadas em um documento para as Gerências Regionais de Ensino, foi adquirida uma coletânea específica para a História Afrodescendente e Indígena e distribuída nas mais de 1000 escolas do estado.

A Regional de Joinville no norte do estado, onde também há uma concentração de aldeias indígenas Guarani organizou um curso de formação continuada para professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio, com uma carga horária de 40 horas/aula. Nesta ocasião se contou com a colaboração da UFSC através da participação da Coordenação do Laboratório de História Indígena/LABHIN com a aplicação de uma oficina abordando a temática indígena na sala de aula e a aplicação da Lei 11.645/2008.

No ano de 2014, a Secretaria de Estado de Educação promoveu o Curso de Formação continuada: “Diversidades, Educação Ambiental no Currículo da Educação Básica, princípios educativos da Proposta Curricular de Santa Catarina”, em cinco polos, nos quais foi possível a representação, por meio dos professores participantes, da maioria das escolas do estado. Nesta ocasião foi elaborado pelos participantes, a publicação de um documento com subsídios e orientações para as escolas do estado.

Experiências como esta, se repetiram nas Prefeituras de São José, Palhoça e Bombinhas, municípios que fazem parte da região metropolitana de Florianópolis, nas quais as Secretarias Municipais de Educação promoveram cursos em nível de formação continuada para os professores dessas redes, com uma carga horária de 120 horas/aula, distribuídas ao longo do ano a título de formação continuada a respeito da diversidade e educação.

Ainda, em parceria da SED com o LABHIN/UFSC foi possível ministrar palestras a respeito da implementação da Lei para a Universidade do Sul de Santa Catarina/UNESC de Criciúma e Faculdade Municipal de Palhoça para estudantes de História e Pedagogia, respectivamente. Outros cursos de formação continuada para os professores do estado estão previstos e planejados.

No curso de História da UFSC, a disciplina de História e Cultura Indígena passa a ser obrigatória e compor o currículo do curso a partir de 2014. O Departamento de História conta também com o espaço do LABHIN – Laboratório de História Indígena, que foi criado e aprovado em reunião departamental em 05/11/1998, desenvolvendo pesquisas em Etnohistória, concentradas na sua maioria, a partir da história e da cultura do povo Kaingang da região oeste do estado, especificamente na Terra indígena Xaçepó. Foram várias publicações em livros e jogos que enfatizam o modo de viver, os elementos culturais, os mitos, lendas, a tradição, a memória do povo Kaingang. Muitas destas publicações são bilíngues, com o compromisso didático e pedagógico de servir como material de apoio aos professores nas escolas das aldeias e às demais escolas.

Consta ainda no LABHIN um acervo importante em forma de vídeos, artesanatos, usados como material didático em aulas e na montagem de exposições, documentários em DVD, entrevistas de História Oral, dissertações, teses que abordam a etnohistória e história indígena. Muito dos materiais e pesquisas produzidas são resultados de projetos de extensão desenvolvidos e coordenados pelo laboratório.

Destes projetos e pesquisas desenvolvidos, destaca-se o projeto *“Autogestão e Processos Próprios de aprendizagem – desafios para uma Educação Escolar Indígena com Autonomia”*, proposto para o Edital nº. 01/2009/CAPES/SECAD/INEP do Observatório da Educação Escolar Indígena, realizado de 2010 a 2012, com pesquisas em três escolas indígenas do estado de Santa Catarina e possibilitou a publicação dos resultados em duas obras que têm por objetivo subsidiar as demais escolas a respeito da Lei 11.645/2008.

A primeira delas é uma coleção de três livros contendo em cada um os resultados de cada escola pesquisada, assim, foi denominado: *“A história e a Cultura Indígena de Santa Catarina através das Escolas” – Vol. 01: EIEB Cacique Vãnhkrê; vol.02: EIEB Laklãnō e vol. 03: EIEB Wherá Tupã Poty Djá.* (NÖTZOLD; ROSA, 2011). De caráter paradigmático, a coleção visibiliza as escolas indígenas e mostra o seu funcionamento, história e condições físicas e pedagógicas. Ainda, é um importante documento histórico para as próprias escolas pesquisadas.

A segunda obra trata-se de uma coletânea de artigos elaborados e produzidos por pesquisadores egressos e vinculados ao LABHIN durante seu tempo de existência. Sob o título *“Etnohistória, História Indígena e Educação, contribuições ao debate”*, veicula boa parte da História Catarinense a partir da História e da Etnohistória Indígena. É uma obra que contribui para a historiografia e especialmente para a implementação da Lei 11.645, pois focaliza o indígena sujeito de sua história, de sua memória, a partir dos pressupostos teóricos expostos neste artigo. Com esta coletânea pretende-se “ultrapassar as rígidas fronteiras acadêmicas, ainda muito limitadas a um público específico, tornando-o acessível também

para alunos e professores das escolas de educação básica, indígenas ou não, e a comunidade em geral.” (NÖTZOLD; ROSA; BRINGMANN, 2012, p. 10).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar pesquisas com povos indígenas requer sensibilidade acadêmica e despir-se dos (pre)conceitos existentes a respeito destes povos. A história e a cultura indígena carecem ainda de muita pesquisa tanto históricas, quanto etnográficas. Estas pesquisas não podem ficar encarceradas nas universidades e sim tornadas públicas e acessíveis, especialmente para a Educação Básica.

Com relação ao ensino percebe-se que o trabalho com a história indígena nos pressupostos da legislação e de acordo com as concepções conceituais abordadas por especialistas na área, ainda é um desafio, tanto para as secretarias estaduais e municipais de educação, quanto para as universidades e são realizados “pela força da lei”. Mesmo assim, há um esforço considerável das instituições de fomento de pesquisa e educação para que a história indígena não seja deixada à margem.

Neste sentido, se pode afirmar que há muito a se fazer para a aplicação legal dos conteúdos de história indígena, mas há também iniciativas e pesquisas em curso que fazem vislumbrar possibilidades concretas de avanço.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTI, C. A. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NOTZOLD, A. L.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação; contribuição ao debate**. Porto alegre: Pallotti, 2012.

CAVALCANTE, T. L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a17.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. **Cultura e Diversidade cultural**: questões para a educação. Martingá: Eduem, 2012.

FREIRE, J. R. B. Tradição Oral e memória indígena: a canoa do tempo. In: SALOMÃO, J. (Dir.) América: Descoberta ou invenção. In: COLÓQUIO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 4., 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

LABORATÓRIO DE HISTÓRIA INDÍGENA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto “Ensino, saberes e tradição: elementos a compartilhar nas escolas da TI Xaçepó – SC”**. Projeto OBEDUC, 2013-2016.

LE GOFF, J. **História e Memória. Memória.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982. v. 2.

MOTA, L. T. Os índios Kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século passado. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (Org.). **Uri e Wáxi: Estudos Interdisciplinares Kaingang.** Londrina: Ed. UEL, 2000.

NÖTZOLD, A. L. V. **Ciclo de Vida Kaingang.** Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2004.

NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação, contribuições ao debate.** Porto Alegre: Pallotti, 2012.

NÖTZOLD, A. L. V., ROSA, H. A. **História e a Cultura Indígena de Santa Catarina através das escolas.** Florianópolis: Pandion, 2011. (Coleção).

ROSA, H. A. **Educação Guarani:** as ressignificações históricas e culturais nas relações sociais da Aldeia de Linha Limeira, Terra Indígena Xapecó, SC. 2017. Tese (Doutorado em História Cultural)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** 3. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1974.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Povos Indígenas – conhecer para valorizar. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2010. Vídeo.
UFSC/CGHST. **Ofício n. 37**, de 02 de junho de 2008.

VEIGA, J. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang.** 2000.367 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOTIVAÇÃO DE PARATLETAS ESTUDANTES DURANTE COMPETIÇÃO

Eduardo Stieler¹

RESUMO

Constatar quais os fatores motivacionais à prática esportiva adaptada. A população foi composta por 63 paratletas estudantes durante competição. Foi utilizado o Inventário de Motivação para a Prática Desportiva de Gaya e Cardoso (1998), composto por 19 perguntas objetivas, subdivididas em 3 categorias: competência desportiva, saúde e amizade/lazer. Os dados foram analisados com base nas referidas categorias, usando-se a estatística por percentil. Na sessão amizade lazer: “Para encontrar os amigos com 98,4%”. Para competência desportiva: “Para Competir com 95.1%” e “Para ser um atleta com 95.1%”. Na saúde: “Para manter a saúde com 96,7%”. A motivação dos paratletas está mais significativamente relacionada com a amizade e o lazer.

Palavras-chaves: Fatores motivacionais. Prática esportiva adaptada. Paratletas.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Visto que, quando estas pessoas estão inseridas no âmbito escolar, fazem parte do corpo discente das instituições de ensino. Neste sentido, estes alunos possuem uma competição especializada para as suas deficiências, com isso podemos afirmar que quando os alunos fazem parte destes jogos estão de uma forma prática inseridos e inclusos no âmbito social e educacional.

Os portadores de deficiência por sua vez apresentam uma afetividade diferenciada aos seus pares e aos professores quando estão em um ambiente competitivo. É perceptível e facilmente comentados pelos profissionais que trabalham com estas pessoas, que a expectativa por encontrar amigos e competir, faz com que níveis de motivação, ansiedade e estresse sejam alterados. Porém não foram encontrados na literatura estudos que apontem os níveis destas variáveis durante uma competição.

¹ Horus Faculdades, Pinhalzinho; eduardostieler@hotmail.com

A motivação é um estado interno resultante de uma necessidade que desperta comportamentos dirigidos ao cumprimento desta utilidade (DAVIDOFF, 2001). Maggil (2001) corrobora dizendo que esta motivação leva o indivíduo a agir de forma subjetiva. Estudar a motivação implica compreender por que, em determinado momento, um indivíduo escolhe algo e o exerce com estipulada intensidade e persistência (SAMULSKI, 2002).

Dosil e Tubio (2003) acreditam que, no esporte de alto rendimento, existe uma diferença cada vez menor entre os atletas com relação à habilidade técnica e a preparação física devido ao progresso das ciências aplicadas ao esporte. Afirma, ainda, que no futuro a supremacia estará centrada nos aspectos psicológicos que afetam o indivíduo.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2004). Entretanto, é muito provável que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária (ODEH, 2000; KRAUSE, 2002). Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a essa questão (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004). Possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais (FERREIRA, 1994).

Os resultados dos trinta anos da política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais (BUENO, 1993).

Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (Brasil, 2003).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado

aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais, diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas. Faltam indicadores para monitorar o processo, os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional – ou, mais especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão socializando na direção desejável e se estão sendo socialmente aceitos na escola (SANTOS, 2002; ROSA, 2003; MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003).

O sistema paralelo foi reforçado na medida em que os estados brasileiros foram incentivados a criar órgãos de gestão junto às secretarias de educação, quando o Ministério da Educação começou a repassar regularmente verbas para incentivar a formação de professores especializados, e isso fortaleceu a implantação de classes especiais nas escolas públicas estaduais (FERREIRA, 1994; MATTOS, 2004; JANNUZZI, 2004).

Fuller e Clarck (1994) apontam que uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Educação Física inclusiva pode ser definida como: “O desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular.” (HEGARTY, 1994).

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade.” (BETTI, 1992).

Segundo Cidade e Freitas, a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa

com necessidades especiais. Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação (CIDADE; FREITAS, 1997).

A Educação Física Adaptada

é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais. (DUARTE; WERNER, 1995, p. 9).

Segundo Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada para portadores de deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

A Educação Física na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo. O Programa de Educação Física quando adaptada ao aluno portador de deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação (Cidade e Freitas, 1997).

Recentes pesquisas sustentam hipótese de que o desenvolvimento de atitudes e valores positivos frente à prática permanente da atividade física, mediante domínio de conceitos e referenciais teóricos, simultaneamente com a própria prática da atividade física entre crianças e jovens, torna-se mais eficiente do que apenas a prática da atividade física oferecida isoladamente (BRODIE; BIRTWISTLE, 1990; PATE, 1985; SIMONS-MORTON et al., 1991). Por esta razão, existe a necessidade de insistir em um equilíbrio quanto à abordagem do conjunto de conteúdos em termos teórico e prático nos programas de educação física direcionados à educação para a saúde. Esta conduta, sem dúvida, requer estabelecimento de novo comportamento por parte dos professores, exigindo uma formação de maior consistência acadêmica.

3 MOTIVAÇÃO PARA COMPETIÇÃO

Segundo os autores Hernandez, Voser e Lykawka (2004) a palavra motivação vem de um verbo latino movere que significa então mover. A motivação envolve no seu meio o movimento, a ativação do estado, para descrever esses estados usamos termos designados como: a excitação,

ativação, energia e a intensidade. Dentro da motivação desportiva relacionamos então a ativação emocional dos atletas.

O sucesso na vida de um atleta, seja ele deficiente ou não, requer de extrema dedicação para obter bons resultados. Essa dedicação necessita de uma somatória de trabalho, motivação, treinamento, sacrifício, determinação e oportunidade.

Segundo Samulski (1995), “a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos).” Segundo esse modelo (figura 1), a motivação apresenta determinante energética (nível de ativação) e uma determinante de direção do comportamento (intenções, interesses, motivos e metas). Baseando-se nesse conceito de motivação podem-se distinguir técnicas de ativação (activation-control) e técnicas de estabelecer metas (goal-setting strategies).

Fluxograma 1 – Determinantes da motivação



Fonte: Samulski (1995, p. 55).

Existem, de acordo com Samulski (2002), várias teorias de motivação que podem influenciar a prática da atividade física e esportivas dos atletas paraolímpicos brasileiros. Dentre elas, podem-se destacar duas:

- a) a motivação para a prática esportiva que, de acordo com Weinberg e Gould (1999), envolve a interação de fatores pessoais e ambientais, sendo que a importância desses fatores pode mudar, dependendo das necessidades e oportunidades atuais;
- b) a teoria da motivação do rendimento: que explica a motivação para o rendimento como o resultado da interação de fatores pessoais e situacionais, em que os autores^{10,11} destacam cinco componentes fundamentais (fatores da personalidade e motivos,

fatores situacionais, tendências resultantes, reações emocionais e comportamento de rendimento).

Segundo Cratty (apud MALAVASI; BOTH, 2005): “a motivação é conceituada como o processo que leva as pessoas a uma ação ou inércia em diversas situações. Este processo pode ser ainda o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo e executar algumas tarefas com maior empenho do que outras.”

Para Weinberg e Gould (apud CRUZ, 1996) “a motivação é um termo ou conceito geral utilizado para compreender o complexo processo que coordena e dirige a direção e a intensidade do esforço dos indivíduos.”

Para Feijó (1992), o processo motivacional é a função dinamizadora do treinamento, da aprendizagem; são os motivos que canalizam as informações percebidas na direção do comportamento. Diante do exposto, este autor afirma que as motivações surgem das necessidades presentes em cada um e que usar corretamente as necessidades reais do atleta é motivar bem.

Samulski (1992) esclarece que, no desporto de alto nível, o desenvolvimento da motivação é de grande importância para o rendimento do atleta e explica que por motivação de rendimento entende -se o desejo de melhorar, aperfeiçoar ou manter o rendimento em alto nível.

Ao observar, diante do exposto até aqui, que a motivação é um fator que interfere no comportamento de uma pessoa, Rodrigues (apud MORAES, 2006) enfatiza que essa interferência se dá principalmente em atletas, pois estes dependem, na maioria das vezes, de seu próprio êxito no treinamento para ter sucesso, ainda mais nos esportes não-coletivos.

4 MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As escolas, especialmente as da rede pública, vêm enfrentando muitos problemas, como a falta de materiais e de instalações para a prática das aulas (GIAROLA, 1998), o que torna ainda mais importante o trabalho do professor na busca de alternativas para motivar suas aulas.

Magill (1984) coloca que a palavra motivo veio do latim *motivum* e significa “uma causa que põe em movimento”, e pode ser definida como um impulso que faz com que se haja de certa forma.

No entanto, a motivação não se demonstra na mesma intensidade em todas as pessoas, pois temos interesses diferenciados. Sendo assim, o professor deve estar consciente da busca por conteúdos diversificados e motivantes, para que se consiga atender aos interesses contidos nas

turmas, fazendo com que essa falta de previsão que a motivação manifesta, não venha lhe causar dúvidas no que diz respeito à motivação de seus alunos.

É importante salientar que não estamos falando de aulas individuais e sim de conteúdos diversificados que busquem contemplar os diversos objetivos. Somente assim os diferentes interesses entre as pessoas irão transcender em uma imensa riqueza e principal fonte de entendimento do paradoxal fenômeno da motivação humana (BERGAMINI, 1989).

Falcão (1989) coloca que aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência e observação. No entanto, para que ocorra esta aprendizagem se faz necessário que o indivíduo esteja motivado, pois a experiência, a observação entre outros fatores somente estarão presentes no cotidiano do aluno se este possuir motivos que o levem a executar as tarefas.

Magill (1984) coloca que esse desejo pode não estar presente no aluno logo de início, pois a presença de influências externas, como por exemplo a frequência obrigatória, pode vir a ser uma motivação interna artificial. No entanto, nada impede que ele, ao estar realizando as atividades, possa desenvolver um “desejo interno” ou motivação para continuar.

Falcão (1989) coloca que para se conseguir atingir essa motivação interna do aluno, a escola deve buscar o desenvolvimento da atividade mental, no próprio aluno, pois o que somente vem acontecendo atualmente é a transformação do estudo num meio de obter notas, elogios e presentes.

Campos (1986) acredita que o professor seja o mediador entre os motivos individuais e os legítimos alvos a serem alcançados pelos alunos, pois sendo o professor possuidor de grande influência sobre o aluno, pode ser um grande mediador dos objetivos da escola para com eles.

5 AMOSTRA

A amostra foi composta por 63 paratletas estudantes participantes do PARAJASC com média de treinamento de 271 minutos semanais nas modalidades enquadradas na disputa da competição, destes 79% residem no perímetro urbano, aos quais 66,7% fazem uso regular de medicamentos controlados, 27% apresenta algum problema de saúde, dos quais 60,3% estudam no turno matutino, 15,9% no turno vespertino e 20,6% no período noturno, sendo que 24 do gênero feminino com idade média de $26,33 \pm 10,49$ anos e 39 do gênero masculino, com média de idade de $23,29 \pm 7,78$ anos.

5.1 MOTIVAÇÃO

Para motivação foi aplicado um questionário de motivação esportiva (GAYA; CARDOSO, 1998). Para análise dos motivos para a prática esportiva, esses foram classificados em três categorias: a) competência desportiva, que inclui os motivos: para vencer; para ser o (a) melhor no esporte; porque gosto; para competir; para ser um atleta; para desenvolver habilidades; para aprender novos esportes e para ser jogador quando crescer, b) saúde, que inclui os motivos para exercitar-se; para manter a saúde; para desenvolver a musculatura; para manter o corpo em forma e para emagrecer, e c) amizade e lazer, que inclui os motivos para brincar; porque eu gosto; para encontrar os amigos; para divertir-me; para fazer novos amigos e para não ficar em casa. Cada motivo possui três níveis de importância, ou seja, “muito importante”, “pouco importante” e “nada importante”.

6 CONCLUSÃO

Na Tabela 1 serão apresentados os níveis motivacionais para a prática esportiva, sendo que, os valores estão expressos por % e divididos entre competência esportiva, amizade/lazer e saúde nas variáveis (nada importante, pouco importante e muito importante).

Tabela 1 – Médias e assimetria para as variáveis pesquisadas (competência esportiva, amizade/lazer e saúde)

Competência desportiva	Nada importante %	Pouco importante %	Muito importante %
1- Para vencer	3.3	9.8	86.9
4- Para ser o (a) melhor no esporte	3.3	11.5	85.2
8- Para competir	0	4.9	95.1
9- Para ser um atleta	1.6	3.3	95.1
15- Para desenvolver novas habilidades	1.6	8.2	90.2
16- Para aprender novos esportes	0	18	82
17- Para ser um atleta profissional	1.6	14.8	83.6
Saúde	Nada importante %	Pouco importante %	Muito importante %
2- Para exercitar-se	3.3	4.9	91.8
5- Para manter a saúde	3.3	0	96.7
10- Para desenvolver a musculatura	3.3	11.5	85.2
11- Para ter bom aspecto	1.6	4.9	93.4
14- Para manter o corpo em forma	1.6	8.2	90.2
18- Para emagrecer	21.3	27.9	50.8
Amizade e Lazer	Nada importante %	Pouco importante %	Muito importante %
3- Para brincar	11.5	23	65.6
6- Porque eu gosto	0	9.8	90.2
7- Para encontrar os amigos	1.6	0	98.4
12- Para me divertir	3.3	1.6	95.1
13- Para fazer novos amigos	1.6	6.6	91.8
19- Para não ficar em casa	10.2	16.9	72.9

Fonte: os autores.

Os resultados obtidos na tabela 1 demonstra um parâmetro importante para motivação. Neste sentido, alguns dados chamam nossa atenção: na sessão Amizade/Lazer, a pergunta 7 (“Para encontrar os amigos” com 98.4%) é o que mais os motiva. Para Competência Desportiva o que mais motiva os paratletas são as variáveis 8 (“Para Competir” 95.1%) e a variável 9 (“Para ser um atleta” 95.1%). Notamos ainda, que na motivação para Saúde, a pergunta que mais demonstrou percentual foi a 5 (“Para manter a saúde” 96.7).

Tenhamos visto com base nos dados, que os paratletas estudantes entendem como mais importante e que mais os motiva a participação nesta competição, é para encontrar os amigos e para manter a sua saúde.

Assim como, observamos o que é menos importante para eles em relação a Competência Desportiva, sendo as questões 1 (“Para vencer” 3.3%) e 4 (“Para ser o(a) melhor no esporte” 3.3%). Para a Saúde, a variável 18 (“Para emagrecer” 21.3%) ficou distanciadamente na frente das outras como Nada Importante. Percebemos ainda que em relação a Amizade e Lazer, o que é menos importante para eles é a variável 3 (“Para brincar” 11.5%).

REFERÊNCIAS

BERGAMINI, C. W. **Motivação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal:Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 1996.

BRODIE, D. A.; BIRTWISTLE, M. A. Children’s attitudes to physical activity exercise, health and fitness before and after a health-related fitness measurement programme. *International Journal of Physical Education*, v. 27, p. 10-19, 1990.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo: EDUC/PUSP, v. 9, n. 54, p. 21, 1993.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência. Revista SciELO, Uberlândia, 1997.

CRUZ, J. F. A. **Manual de psicologia do desporto. Motivação para a competição e prática desportiva**. Braga: S.H.D, 1996.

DOSIL, J.; TUBIO, J. “Psicologia aplicada al deporte”. In: DOSIL, J. (Ed.). **Ciências de la actividad física del deporte**. Madri: Síntesis, 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995. v. 3.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

FEIJÓ, O. G. Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1994.

FULLER, B.; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. **Review of Educational Research**, v. 12, n. 1, p. 119-157, 1994.

GIAROLA, K. C. M. **Influência da escolha dos conteúdos na motivação das aulas de Educação Física em alunos da 3ª série do ensino médio**. 1998. 121 p. Monografia (Especialização em Educação Física)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

HEGARTY. Integration and the Teacher. In: MEYER, C. J. W.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. (Ed.). **New perspectives in special education: a six country study of integration**. London: Routledge, 1994.

HERNANDEZ, J. A. E.; VOSER, R. da C.; LYKAWKA, M. da G. A. Motivação no esporte de elite: comparação de categorias do futsal e futebol. **Revista Digital**, Buenos Aires, 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: E. Blücher, 1984.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. d'O. de P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

PATE, R. R. Teaching physical fitness concepts in public schools. In: CUNDIFF, D. E. **Implementation of Health Fitness Exercise Programs**. Reston, Virginia: AAHPERD, 1985.

SAMULSKI, D. Motivação. In: Samulski D. (Ed.). **Psicologia do esporte**: um manual para a educação física, fisioterapia e psicologia. São Paulo: Manole, 2002.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte - teoria e aplicação prática**. Belo Horizonte: Imprensa UFMG, 1992.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: Imprensa UFMG, 1995.

SIMONS-MORTON, B. G. et al. Promoting physical activity and a healthful diet among children: results of a school based intervention study. **American Journal of Public Health**, v. 81, p. 986-991, 1991.

PÔSTERES

IMPLANTAÇÃO DE LUDOTERAPIA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS EM APAES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alessandra Ludwig¹
Lisandra Antunes de Oliveira²

RESUMO

O objetivo deste projeto foi propor a criação de um espaço para Ludoterapia em APAES, a fim de garantir o direito de brincar, buscando promover a qualidade de vida para estas crianças. Este estudo se trata de um relato de experiência, realizado a partir de vivências de uma estagiária de psicologia. O projeto possibilitou às crianças com deficiência um espaço para brincar, garantindo este direito, um maior desenvolvimento e autonomia. A aplicação do projeto resultou numa maior compreensão do brincar para a criança com deficiência, que quando aplicado da forma individual proporcionou uma melhor relação interpessoal, desenvolvimento da fala, compreensão e concentração na brincadeira, possibilitando a exposição das vivências destas crianças.

Palavras-chave: Ludoterapia. Deficiências. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

Crianças que possuem deficiências participam de uma série de atividades extracurriculares, como frequentar duas escolas ao mesmo tempo, uma regular e outra de inclusão. Com isso, resta pouco tempo para brincar desacompanhadas de um profissional conduzindo a brincadeira com fins terapêuticos. O presente projeto, tem como objetivo propor a criação de um espaço para Ludoterapia em APAES, a fim de garantir o direito de brincar, buscando promover a qualidade de vida para estas crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

Toda criança possui o direito de brincar, garantido pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, este deve ser assegurado pela família, comunidade, a sociedade em geral e o poder público. O brincar pode aproximar a criança com deficiência de seu meio e fazê-la interagir socialmente, visto que muitas vezes estas crianças se prendem numa rotina desgastante de tratamentos, trazendo privações que são embasadas em crenças de que a criança com deficiência não brinca, entretanto,

¹ alessandra_lud@hotmail.com

² lisandra.oliveira@unoesc.edu.br

não importa o quão severa seja a sua deficiência, a atividade do brincar pode auxiliar a se desenvolver (PEDROSO, 2013).

A Ludoterapia proporciona um espaço preparado de forma bastante lúdica, que estimula a criança a brincar livre e espontaneamente, que possibilita o acesso a uma variedade de brinquedos e brincadeiras, com isso, possibilita a criança se expressar, sendo um lugar onde ela pode ser ela mesma. Entretanto, a intenção é de oferecer a oportunidade para que, estas crianças, exerçam o direito de brincar (DYTZ; CRISTO, 1995). Segundo Fontes et al. (2004), estes espaços são privilegiados para a prática do brincar, essencial à saúde física e emocional. Pois, através da brincadeira a criança sente o mundo dos adultos e experimenta as mais diversas formas de ser e pensar, assimilar, integrar, e assim, se adapta aos hábitos e costumes de sua cultura, desenvolvendo atenção, concentração e demais habilidades.

2.1 MÉTODO

Este estudo se trata de um relato de experiência, realizado a partir das vivências de uma estagiária de psicologia, que integrou a equipe da APAE de Pinhalzinho – SC, durante o ano de 2016 a 2017, aplicando o presente projeto. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) visa tratar e prevenir a deficiência e promover o bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

2.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto foi aplicado de duas formas, no primeiro momento em grupo, com cerca de cinco crianças com faixa etária de 3 a 6 anos, em uma sala de aula com auxílio de duas professoras. Inicialmente, se observou que o brincar não era uma prática empregada até aquele momento. Muitas crianças dispersavam-se na brincadeira, não conseguindo manter uma concentração ou uma interação com os colegas, devido a conversas alheias dos demais profissionais presente no espaço ou pela entrada e saída das demais crianças, que estavam em atendimento com a equipe técnica da instituição. O projeto foi aplicado desta forma durante quatro meses, realizado uma vez por semana.

Diante das dificuldades encontradas, chegou-se ao entendimento de promover um espaço para aplicação do projeto que fosse de forma individual, para reavaliar e minimizar as dificuldades encontradas. Desta forma, preparou-se uma sala, nas quais as mesmas crianças participaram da experiência de forma individual. Notou-se que estas crianças obtiveram maior concentração na

brincadeira, interagiram melhor com o espaço e com os brinquedos, estabelecendo uma melhor comunicação e envolvimento com a estagiária.

3 CONCLUSÃO

Deste modo, o projeto possibilitou um espaço para brincar livre para as crianças com deficiência, o que garantiu o direito de brincar, maior desenvolvimento e autonomia. A aplicação do projeto resultou numa maior compreensão do brincar para a criança com deficiência. Sendo este brincar quando aplicado da forma individual proporcionou uma melhor relação interpessoal, desenvolvimento da fala, compreensão e concentração na brincadeira, possibilitando a exposição das vivências destas crianças.

REFERÊNCIAS

DYTZ, J. L. G.; CRISTO, R. de C. A ludoteca como espaço para uma nova abordagem de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 48, n. 2, p. 134-139, abr./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v48n2/v48n2a05.pdf>> Acesso em: 07 set. 2015.

FONTES, M. J. de O. et al. Ludoteca na Universidade: Espaço Sócio-Cultural de Integração com a Comunidade. In: ANAIS DO 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Belo Horizonte, 2004. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Cultura/Cultura3.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

PEDROSO, M. C. de S. A Função o do brincar para a criança com deficiência. **Revista Científica FHO/Uniararas**, Araras, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.10-008-013.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

