

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Danielle Aline Dias da Silva

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Belo Horizonte

2012

Danielle Aline Dias da Silva

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Rogério Correia da Silva

Belo Horizonte

2012

Danielle Aline Dias da Silva

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 14 de Julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Lívia Maria Fraga Vieira – Faculdade de Educação da UFMG

Prof. José Simões de Almeida Junior – Faculdade de Educação da UFMG

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu querido marido que muito me incentivaram e me apoiaram para a realização deste Curso e ao meu bebê que está por vir, pelo carinho e paciência com a sua mamãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me agraciar com dádivas sublimes.

Agradeço ao meu Orientador, professor Rogério Correia, que me apoiou e compartilhou cada momento de realização da pesquisa.

A todos os professores deste Curso bem como à Coordenação do LASEB em consonância com a Prefeitura de Belo Horizonte, pelo aprendizado e oportunidade de apreensão de novos saberes.

“... Não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode vivenciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante.” (FREIRE, 1991)

RESUMO

A presente pesquisa investiga como que a Psicomotricidade Relacional pode auxiliar uma criança autista no contexto escolar visando a interação e o seu desenvolvimento infantil. Identificar as contribuições do brincar em situações vivenciadas pela criança durante o tempo das atividades: as situações de jogo e ludicidade. A metodologia usada como recurso é a qualitativa. A aquisição de subsídios ocorre através de observações da trajetória de brincar da criança nas sessões e da análise documental. Observa-se também que ocorre a coleta de informações sobre a relação da criança autista com educadoras, colegas, iniciativa para brincar e as situações de jogo e de espaço para interação.

Palavras – chave: Psicomotricidade Relacional, Autismo, Possibilidades de Construção de Interação e Aprendizagem, Educação Infantil.

ABSTRACT

This research investigates how the Relational Psychomotricity can help an autistic child in the school context and its interaction with the aim of child development. Identify the contributions of play in situations experienced by the child during the time of the activities: the game situations and playfulness. The methodology is used as a qualitative feature. The acquisition of subsidies occurs through observation of the trajectory of children play in the sessions and document analysis. It was also noted that the collection of information is on the autistic child's relationship with teachers, colleagues, and the initiative to play the game situations and space for interaction.

Key - words: Relational Psychomotricity, Autism, Building Opportunities for Interaction and Learning, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	X
2. JUSTIFICATIVA	XII
3. OBJETIVOS	XVIII
3.1 Objetivo Geral:	XVIII
3.2 Objetivos Específicos:	XVIII
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AEE.....	XIX
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	XXII
6. METODOLOGIA.....	XXVII
Atividade 1: O corpo, Psicomotricidade e Educação Inclusiva	XXX
Atividade 2: O jogo livre.....	XXXII
Atividade 3: A atividade lúdica espontânea.....	XXXIV
Atividade 4: O corpo consciente	XXXVI
Atividade 5: O educador joga e deixa jogar.....	XXXVIII
7. CONCLUSÕES	XLI
8. REFERÊNCIAS	XLIII

1. INTRODUÇÃO

Desde de quando iniciei o meu trabalho na Rede Municipal de Ensino em 2005, deparei com crianças deficientes na escola regular. Durante minha trajetória profissional trabalhei com crianças que apresentavam algum tipo de comprometimento como Paralisia Cerebral, Síndrome de Down e Autismo.

Na época 2005/2006, sabia do desafio que teria pela frente e o quanto teria que estudar e investigar a fim de descobrir melhores recursos pedagógicos para atendê-los melhor na escola.

Em 2009, a Rede Municipal de Ensino abriu seleção interna para professores e educadores infantis que tivessem formação acadêmica na área de Educação Inclusiva e experiência com o público deficiente para compor um serviço até então novo na rede, o AEE que significa “Atendimento Educacional Especializado”; fui selecionada para este trabalho mas somente no segundo semestre de 2011 fui contactada pela SMED/BH para compor o grupo pois novas salas de AEE foram criadas em regionais diferentes com o intuito de ampliar o serviço e atender as demandas.

No presente momento estou atuando numa sala de Atendimento Educacional Especializado na minha própria escola de origem, situada na regional Norte de Belo Horizonte.

Para o autor Mittler (2003), a inclusão escolar aborda os desafios e as possibilidades da construção de uma escola para todos. A constituição de um projeto político pedagógico que considere a diversidade dos educandos com a constante avaliação e revisão de posturas, a estruturação e a adequação de uma prática educacional são requisitos importantes para elaboração do processo efetivo de inclusão.

Em relação a Educação Infantil, observa-se que é necessário um consenso entre os educadores sobre um plano de ação para lidar com esses obstáculos dentro de um cronograma estruturado. Observe o que disse Mittler: qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança.” (Novembro de 2004 /Janeiro de 2005 p.8)

Na Educação Infantil, me encontrei com uma criança autista de 3 anos e que foi direcionada pela equipe de apoio à inclusão para um trabalho na sala de “Atendimento Educacional Especializado” –AEE .

Comecei a observar-la no contexto da escola em atividades pedagógicas dentro da rotina escolar e assim poderei iniciar uma ação mais sistematizadas com jogos que proporcione ao educando melhor interação e possibilidades de aprendizagens. Assim, devo iniciar uma pesquisa em consonância com brincadeiras planejadas e adaptadas de “Psicomotricidade Relacional”.

2. JUSTIFICATIVA

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. A pesquisa sobre interação entre crianças partiu do contexto escolar no qual trabalho como educadora há seis anos. Trata-se de uma instituição pública de Educação Infantil denominada “Unidade Municipal de Educação Infantil” mais conhecida como UMEI Heliópolis situada num bairro de mesmo nome, região norte da capital mineira.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (1994), a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental. Apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

É observado na Educação Infantil que existe a constituição de novas interações com os seus pares. Surgem os conflitos, situações de egoísmo mas também de cooperação, cuidado com o outro, necessidade de relacionar com os pares através da amizade adquirida na interação.

A inserção das crianças ocorre por meio de interações que vão se estabelecendo na rotina escolar. A interação é o elo que permeia toda a organização escolar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento, a partir das interações que estabelecem com o meio em que vivem.

O desenvolvimento sócio afetivo acontece quando as possibilidades de interação entre as crianças de mesma idade e idades diferentes se comunicam em situações diversas. Sendo assim, é possível pesquisar crianças inclusive especiais a fim de estudar os processos de interações, como ocorrem e quais as implicações deste processo no desenvolvimento infantil. Esta pesquisa será um estudo sobre a interação associada à Psicomotricidade Relacional. A interação parte também da organização dos espaços e a estruturação dele depende da atividade visando atender as especificidades da idade. O acesso a materialidade e brinquedos e o modo como estão disponibilizados auxilia na construção de interações, servindo de objeto mediador para o surgimento de estímulos e o jogo de trocas.

O ato de brincar, por exemplo, através do faz-de-conta é um momento rico de interação entre as crianças. A psicomotricidade relacional é entendida como jogo/brincar que a

criança realiza nas vivências diárias incorporado como componente pedagógico, estabelecendo o lúdico como facilitador das interações.

As características de cada criança, as idades, as dimensões afetiva, emocional, social e cognitiva devem ser incluídas quando se pensa nas interações e o favorecimento delas no desenvolvimento infantil.

A expressão e a comunicação estão intimamente relacionadas. É através da comunicação verbal ou não verbal, que o sujeito estabelece as relações com os outros e os objetos.

A afetividade é estímulo fundamental em todo desenvolvimento psicomotor e permanece pelo resto da vida. Ela só acontece se houver troca entre o sujeito e o outro e seus corpos deverão agir e corporar-se corporalmente.

Para Lapierre 1986, o principal material de expressão é o seu corpo. Para Piaget 1986, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais. A afetividade é de extrema importância no desenvolvimento do sujeito. É elemento na relação desse sujeito com as pessoas.

A corporeidade é um elemento importante pois trata-se de toda ação corporal. Seu princípio fundamental baseia-se no corpo como presença de ser no mundo.

Concepções que fundamentam o AEE

Deficiência e acessibilidade:

Alunos com deficiência são aqueles que apresentam

“impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que podem ter obstruída/dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhes impõem, ao interagirem em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006)

A concepção de deficiência com que trabalha o AEE considera a acessibilidade do meio. Assim, na condição de deficiência dos nossos alunos, o meio é determinante. Ou seja, a condição de deficiência pode ser amenizada se o meio se torna mais acessível. Nessa melhoria da acessibilidade do meio escolar se encontra o objeto de trabalho do AEE.

Entretanto, para que o AEE possa cumprir seus objetivos, os recursos de acessibilidade desenvolvidos com o aluno na sala de AEE torna-se parte do cotidiano dele na escola. O

objetivo das atividades com o aluno é a acessibilidade na escola, não podendo, em nenhuma hipótese, sua funcionalidade restringir-se aos atendimentos.

A escolha de meu tema de pesquisa se deu por dois motivos: o primeiro porque teria sentido estudar a minha prática e descobrir o que ela pode trazer de contribuição, conhecimento e aprimoramento para as práticas pedagógicas e segundo porque a questão da inclusão ainda é assunto que causa dúvidas e questionamentos por parte de alguns docentes, o que dificulta a mediação, a interlocução e a prática educacional para o maior aproveitamento do aluno com deficiência ao contexto da escola regular. Posso citar as falas dos professores sobre a inclusão: “Não é possível incluir um deficiente numa escola de alunos normais. Eles deveriam estar numa instituição especial e não numa escola regular.” “A Prefeitura faz uma propaganda sobre este negócio de inclusão mas na prática sabemos que isso não funciona porque nós, professores, não damos conta de ficar buscando formação para atender estes alunos, já temos trabalho demais”, “o que eu vou fazer com estes “alunos de inclusão”?”

Sendo assim, a escola exerce um papel fundamental na modificação de posturas e atitudes discriminatórias, na criação de grupos sociais acolhedores e no emprego de uma sociedade inclusiva.

Escolas inclusivas, segundo a referida Declaração de Salamanca (1994) devem:

- Reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos.
- Respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos.
- Assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, através de um currículo apropriado às habilidades e interesses diferentes.
- Dar apoio institucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente.
- Voltar ao conteúdo da educação à padrões superiores e às necessidades dos alunos, com objetivo de torná-los aptos a participar totalmente em seu desenvolvimento.
- Instituir avaliação formativa, que será incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem, identificando dificuldades para auxiliar os alunos a superá-las.
- Incorporar estratégias de ensino que utilizem tecnologia apropriada e viável, quando necessário, a fim de aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem.

- Dividir entre pais, comunidade e os profissionais a educação dos alunos utilizando recursos e parcerias disponíveis. (Brasil, 2004, p. 33-39)

A conquista no campo dos direitos sociais e humanos não é garantida, a partir da formalização e da sistematização de leis e nem a inclusão de alunos com necessidades especiais se concretiza, apenas, com o ato de inserção na rede regular de ensino. A inclusão deve ser compreendida como forma de combate a discursos e práticas de exclusão.

A Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – formaliza no plano educacional as obrigações do Estado determinadas pela Constituição Federal de 1988, a seguir transcrita.

CAPÍTULO V: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (...). (Brasil, 2001, p.23)”.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o desafio da escola inclusiva é desenvolver uma proposta pedagógica centrada no educando, capaz de promover uma educação de alta qualidade para todos, incluindo os alunos com deficiência.

O meu foco de pesquisa se dá numa questão que abrange a possibilidade e

acessibilidade ao pensar o que a Psicomotricidade Relacional pode trazer de contribuição para uma criança com deficiência. Estou trabalhando com uma criança de três anos, estudante de uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI – que apresenta diagnóstico de autismo.

A escola não tem medido esforços para atendê-lo com mais assertividade, procurando estabelecer espaços e rotina que lhe favoreçam.

O AEE vem como contribuição para a escola e para o aluno uma vez que se depara com obstáculo de interação e de comunicação por parte da criança. A acessibilidade permite que o aluno possa usufruir, construir e transformar a identidade e em consonância com o AEE pode facilitar a sua participação no sentido do “quem sou eu” pertencente a uma cultura e a valores humanos.

Para o AEE o foco não é a deficiência que a criança apresenta e sim a acessibilidade educacional. Para a criança não adianta estar bem só durante o atendimento educacional mas é preciso que ela esteja bem acessando saberes e as ações pedagógicas em todo o âmbito escolar.

Em linhas gerais, a Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa que se preocupa com a aprendizagem e desenvolvimento infantil por meio do brincar. As sessões são desenvolvidas em rotinas compostas pelo rito de entrada e de saída e o momento do brincar. Os ritos de entrada e saída são momentos de organização da prática, permitem estabelecer canais de educação dos educadores com as crianças e entre elas, preparam as crianças para brincar, bem como resgatam as produções que são comunicadas pelas crianças no rito de saída. O momento do brincar é voltado para potencializar experiências corporais e de vivências simbólicas, permitindo as relações com seus pares, educadores e objetos da prática.

O autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento que geralmente está associado a outras síndromes e é facilmente confundido com deficiência mental. É descrito como uma síndrome comportamental com causas múltiplas e caracterizado por déficit na interação social, ou seja, dificuldade em se relacionar com o outro, déficit de linguagem e alterações de comportamento.

Os relatos de Quirós e Schragger citados por Negrine e Machado (2004), destacam que no autismo precoce os sintomas aparecem no primeiro ano de vida pós-natal e as crianças caminham antes de pronunciar as primeiras palavras. Crianças com estes sintomas costumam se isolar, evitam contato com os demais por meio do olhar e apresentam com o passar do tempo, dificuldades na comunicação oral.

O diagnóstico é importante, mais essencial é saber que ferramentas pedagógicas podem ser utilizadas para ajudar a criança autista a avançar. Podemos citar que o “brincar” é uma possibilidade pedagógica.

Vygotsky (2000), relata que no brincar a criança cria uma situação imaginária, que em algumas circunstâncias exercita níveis de compreensão cultural maior do que a criança possui. Também revela suas emoções, suas vontades, seus desejos.

Winnicott (1975), analisa o brincar em uma perspectiva psicanalítica, mas contribui para entender como o brincar está relacionado com as necessidades da criança e com as manifestações de seus desejos. O brincar é a externalização de seus pensamentos. Fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e propicia o desenvolvimento de contatos sociais. O ponto crucial da criança autista é o desenvolvimento da capacidade de representar, de envolver-se nas situações de jogo.

Negrine e Machado (2004), relatam que um método utilizado na aprendizagem da criança autista é a terapia psicomotriz com enfoque relacional. Estimular as crianças a realizar atividades corporais, múltiplas e variadas provocando a interação com objetos colocados à sua disposição e um contato direto e intencional com ela são estratégias utilizadas para provocar reações, emoções e sentimentos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Investigar como que a Psicomotricidade Relacional através do jogo pode garantir o acesso de um aluno com deficiência à aprendizagem e interação no contexto escolar.

3.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar condições que a criança autista apresenta para envolver-se nas situações de jogo.
2. Possibilitar o desenvolvimento de contatos sociais através da interação/socialização entre os pares.
3. Favorecer experiências que não ocorrem sem implicação corporal.
4. Compreender melhor a prática pedagógica e o seu aprimoramento.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AEE

O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v.4, n.1, p. 7-17, jan/jun. 2008)

O AEE constitui um serviço de educação especial que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD – e altas habilidades.

As atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas desenvolvidas em sala de aula e demais espaços da escola, no turno do aluno. O AEE não tem por objetivo o currículo escolar. Sua atuação está voltada para o desenvolvimento de tecnologias assistivas e o ensino de seu uso para que, passando a utilizá-las na escola, esses alunos possam ter melhor acesso ao conhecimento, às atividades escolares e à participação no grupo.

Qual o alunado do AEE

- Alunos com deficiência física, auditiva, mental, visual e múltipla;
- Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD – (Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD Sem outra especificação);
- Alunos com Altas Habilidades e Superdotação.

O AEE é destinado aos alunos da RME de BH listados acima, que necessitam e quando necessitam deste atendimento. Um aluno com deficiência, por exemplo, necessita do AEE, quando existem problemas de acessibilidade que estejam dificultando ou impedindo sua participação e acesso ao currículo. Portanto, nem todo aluno com deficiência necessita do AEE.

Um aluno pode necessitar do AEE em determinado(s) momento(s) de sua escolarização. O AEE não possui caráter permanente, já que será oferecido para superação das

barreiras de acesso e uma vez superadas, apontam para o desligamento do aluno do atendimento.

Como o aluno é identificado?

Sempre que a escola avaliar um aluno precisa do AEE, deverá acionar a Equipe de Apoio à Inclusão, responsável pela identificação e encaminhamento do caso para a Sala de AEE. Para complementar tal planejamento, o professor do AEE poderá efetuar observações na escola, já que precisará identificar as barreiras de acessibilidade no meio escolar.

A fim de que o aluno tenha acesso ao AEE, a família deverá ser orientada pela escola e receberá o instrumento de encaminhamento enviado pela Equipe de Apoio à Inclusão.

Nesta fase de implementação, um aluno inicial já foi identificado pela Equipe de Apoio à Inclusão. São alunos com deficiência física, selecionados a partir da observação desta equipe no acompanhamento à escola. Estamos procedendo à análise deste levantamento, e ele já está sendo apresentando às escolas de origem dos alunos.

Como o AEE é ofertado?

Sobre o acesso:

O AEE é oferecido, impreterivelmente, no turno inverso àquele frequentado pelo aluno, na escola em que está matriculado. Em nenhuma hipótese, poderá substituir as atividades escolares. No caso de alunos que estejam no Projeto de Intervenção Pedagógica, os dias e horários do AEE não podem coincidir com os dias da intervenção, pois o AEE não pode substituí-la, e possui outros objetivos. Ao proceder ao encaminhamento do aluno, este fato deverá ser comunicado, para que os dias e horários desse aluno, no AEE, possam ser organizados adequadamente.

A condição para o aluno receber o AEE é que esteja devidamente matriculado em escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nenhum aluno poderá estar apenas no AEE.

A oferta do AEE é obrigatória para qualquer rede de educação, mas não possui caráter obrigatório para o aluno e a família. Portanto, não há fundamentação legal para obrigar a família, ou o aluno, a acessar e frequentar o AEE. Assim sendo, cabe à escola, à Equipe de Apoio à Inclusão e equipe do AEE investir no convencimento da importância do AEE, para a

escolarização do aluno.

Sobre a organização do atendimento

O AEE é oferecido em dias e horários, agendados para cada aluno, individualmente, ou em pequenos grupos, com base num Plano Individual de Atendimento elaborado pelo professor do AEE, sob a supervisão da GCPF/Inclusão Escolar. Durante a elaboração do Plano Individual de AEE, o professor do AEE poderá proceder a agendas na escola de origem do aluno, para verificar *in loco* os subsídios para elaboração do plano. Sempre que isto ocorrer, sua planilha de agendas externas deverá ser assinada pela direção, coordenação, ou secretário da escola, atestando sua presença para efeitos de controle do ponto na escola de lotação do professor.

No decorrer do período em que o aluno é atendido, o professor do AEE orientará a família e a escola desse aluno, informando a respeito do atendimento que está sendo desenvolvido com ele e dos procedimentos e recursos que deverão ser utilizados pelo aluno no cotidiano escolar. As orientações à escola serão feitas sempre com a participação da Equipe de Apoio, para que a escola possa continuar a receber acompanhamento e auxílio na implementação de tais recursos e procedimentos com o aluno.

O aluno será encaminhado para a Sala de AEE mais próxima de sua moradia/escola. Nos casos em que o atendimento não for viabilizado, em razão de a família não conseguir deslocar-se até a sala mais próxima, o fato deve ser comunicado à Equipe de Apoio à Inclusão para fins de planejamento futuro da oferta do AEE.

Quem é o profissional do AEE?

O AEE é desenvolvido por professores com conhecimentos específicos para desenvolver o trabalho, dentro das responsabilidades já exemplificadas neste documento. É fundamental compreender que, embora esteja previsto que o AEE articula-se com outras áreas do conhecimento por meio da interlocução com outros profissionais, sempre que necessário, este é um atendimento educacional e não deve ser confundido com atendimentos de saúde, assistência social ou outros.

Além do professor, o AEE contará com o trabalho de Instrutores de LIBRAS para ministrar o ensino de LIBRAS.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos dizer que a interação é a capacidade do indivíduo de se relacionar com as pessoas por meio da convivência e das trocas de relação.

De acordo com o Referencial Curricular vol. 2 p. 43

A cooperação consolida-se como interação possível nesta faixa etária. Pode ser desenvolvida por meio de atividades em grupo em que cada criança desempenha um papel ou tarefa para a realização de um objetivo comum. O adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o interessante é que as crianças adquiram progressiva autonomia para fazê-lo. Paralelamente a esse processo de divisão de tarefas para a integração em torno de um objetivo comum, as crianças desenvolvem o sentimento de pertencer a um grupo. Cuidar das relações que se criam entre os vários elementos que compõem o grupo deve ser uma preocupação do professor.

A interação portanto, leva ao desenvolvimento da criança em termos sócio-afetivos. A Psicomotricidade na escola configura-se como um espaço rico, onde a prática da psicomotricidade vem crescendo de modo transdisciplinar, como ação transformadora, remetendo ao exercício da cidadania.

Durante muito tempo a psicomotricidade no âmbito escolar deteve-se por movimentos de andar, correr, saltar, equilíbrio e lateralidade até os anos 80.

Atualmente na área educacional há uma demanda endereçada aos profissionais para que a exclusão seja substituída por inclusão, a visão de incapacidades por possibilidades e a ação de transpor o conceito de ensino para o de educação, em seu sentido mais amplo.

De acordo com Fonseca , 2004:

A Psicomotricidade compreende, no fundo, uma mediatização corporal e expressiva, na qual o educador estuda e compensa condutas inadequadas e inadaptadas em diversas situações, geralmente ligadas a problemas de desenvolvimento e maturação psicomotora , de aprendizagem, comportamento ou de âmbito psicoafetivo.

A Psicomotricidade relacional só pode ser através e por meio do corpo que se expressa que se comunica , dialoga com outro e consigo mesmo. Os corpos são vistos em interação com o meio, com o espaço , com os objetos e consigo mesmo.

A Psicomotricidade Relacional em consonância com as interações vão de encontro às

ações transformadoras de valorização do conhecimento trazido pelo educando à escola, acumulado pela experiência, pelas vivências, pelos valores e pelo processo de socialização.

Segundo o Referencial Curricular vol. 2, p. 43

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro.

Se o educador possibilita melhores condições de espaço e materialidade para o desenvolvimento das interações também pode utilizar-se da Psicomotricidade Relacional a fim de assegurar condições favorecedoras de expressão, espontaneidade, criatividade, afetividade, conhecimento de si e do outro, afirmação da sua identidade na convivência através das interações entre os pares de forma construtiva.

A Psicomotricidade Relacional parte do princípio de processo mais espontâneo, consiste em atividades livres onde possui modelos diversificados. Os seres são livres, o que propicia o desenvolvimento da criatividade e da interatividade entre os educandos possibilitando a representação de situações de conflitos do mundo real para o imaginário através de diferentes papéis e atitudes assimilando a realidade. O educador não é o centro da atividade e sim um facilitador da mesma.

Diferentemente ocorre na psicomotricidade funcional, nesta o educador é o modelo a ser seguido, este direciona o trabalho que será realizado, não favorecendo a interatividade dos envolvidos, e muito menos o desenvolvimento da criatividade e autonomia. Este processo é previsível e planejado, diferente da relacional onde o improvável por vezes acontece viabilizando uma maior riqueza de experiências, pois cada criança traz uma bagagem de conhecimentos adquiridas no meio em que vive.

A psicomotricidade relacional é entendida como jogo / brincar que a criança realiza no cotidiano incorporado como componente pedagógico, estabelecendo o lúdico como facilitador das relações interpessoais.

De acordo com Negrine, 1995 p. 58

Dentro do marco relacional, o mais importante para eles é trabalhar com o que a

criança tem de melhor, o que ela sabe e não se preocupar com o que ela não sabe. O método sugerido é ajudar a criança a superar suas dificuldades e conseguir que ela esqueça suas inabilidades.

O jogo / brincar na perspectiva de Negrine passa por uma linha Vygotskiana que diz: só há a presença de jogo quando nele está inserido o componente simbólico. Negrine afirma que as atividades podem ser simples exercícios e não jogos, possuindo assim: significado, repetição, variação, ruptura, união e a imitação, assim gerando reações psíquicas e físicas ao mesmo tempo.

A prática psicomotriz educativa tem como eixo três alicerces que são: a comunicação, a exploração corporal e vivências simbólicas, caracterizadas com o favorecimento do movimento espontâneo da criança e a estrutura das atividades, facilitando a comunicação e a interação dos envolvidos. Assim Negrine diz que a visão naturalista do movimento compreende a criança como uma totalidade.

O grande diferencial da prática psicomotriz pedagógica se situa na interação do adulto como facilitador no desenvolvimento das crianças participantes envolvidas, sendo organizada a psicomotricidade relacional com estruturas de rotina auxiliando o educador na elaboração das atividades e estratégias com o auxílio de diferentes materiais a fim de favorecer a evolução das interações dos participantes. A psicomotricidade relacional é organizada com momentos de rituais que são: rito de entrada, sessão propriamente dita e rito de saída.

Rito de entrada: são feitas combinações para favorecer a comunicação entre as crianças e o educador. As crianças aprendem a criar regras de convivência e expressá-las verbalmente respeitando seu espaço e o dos colegas.

Sessão propriamente dita: o educador tem papel de grande importância que é o de ser facilitador, sugerindo, desafiando e provocando postura lúdica dos envolvidos e estar em situação de escuta para compreender o desenvolvimento da criança. Deve também variar os materiais e a disponibilizar quantidade adequada à interação de todas as crianças participantes da sessão.

Rito de saída: oportuniza os participantes comentarem sobre suas criações nos jogos e exercícios sendo fundamental o processo de escuta para o princípio da prática psicomotriz pedagógica educativa.

Negrine acredita nas ações e estruturas de práticas psicomotriz educativa para crianças, inclusive de educação inclusiva. Portanto aprova a interação de grupos de crianças com ou sem problemas de aprendizagem visando um trabalho de qualidade e humanização.

De acordo com Brougères (1998) na Psicomotricidade Relacional é utilizada a terminologia do jogo enquanto material referindo-se ao lúdico, os indivíduos exploram os diferentes materiais descobrindo formas de manipulação e criação de novas brincadeiras.

...o jogo permite a criança recapitular as experiências dos séculos passados, isto é, chegar espontaneamente (desde o primitivismo original) ao estado de civilização que caracteriza a sociedade onde nasceu. O patrimônio cultural não é inato, mas assimilado em um processo espontâneo de maturação e segundo uma ordem que, grosso modo, é a da história. (BROUGÈRES, 1998, p.15).

Com o auxílio dos diferentes materiais de psicomotricidade relacional as crianças reproduzem situações do cotidiano, em geral as que entende ou que lhe causam medo e aflição. Com o uso do imaginário os indivíduos podem assumir diferentes papéis da sociedade e então tentar compreender o porque de certos acontecimentos.

Piaget em sua teoria psicogenética fala do processo de recapitulação, acreditava que era necessário estudar o comportamento das crianças ao redor para observar o desenvolvimento dos conhecimentos.

Com Brougères 1998, fica evidente a mudança do olhar que se tinha de criança. O jogo passou a ter importância vital no desenvolvimento infantil. O jogo dividiu-se em duas vertentes: o jogo espontâneo e o jogo educativo. A psicomotricidade relacional é uma junção entre o jogo educativo e o jogo espontâneo na medida em que o educador limita o uso de recursos materiais (educativos) e, quando os indivíduos possuem a liberdade de escolher quais irão manipular na criação de suas atividades (jogo espontâneo), tal processo remete à interação.

A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da globalidade humana.

É uma prática que permite a criança, ao jovem e ao adulto, a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo de forma clara, preventiva e terapêuticamente, sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional na medida em que estão diretamente vinculados a fatores psicoafetivos relacionais.

A Psicomotricidade Relacional acontece em grupo e é no brincar dos participantes que aparecem situações de jogo simbólico, onde os indivíduos se encontram e passam a expressar

de maneira autêntica seus sentimentos.

“É no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” WINNICOTT , 1975

A Psicomotricidade relacional é o tempo todo permeada pelas interações é trata-se de um meio de trabalho que proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos , desejos, fantasias e ambivalências , na relação consigo mesmo , com o outro e com o meio , potencializando o desenvolvimento integral , a aprendizagem , o equilíbrio da personalidade , facilitando as relações afetivas e sociais.

A Psicomotricidade relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da globalidade humana. É uma prática que permite a criança, ao jovem e ao adulto, a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo de forma clara , preventiva e terapeuticamente , sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional na medida em que estão diretamente vinculados a fatores psicoafetivos relacionais.

A Psicomotricidade relacional acontece em grupo e é no brincar dos participantes que aparecem situações de jogo simbólico, onde os indivíduos se encontram e passam a expressar de maneira autêntica seus sentimentos.

6. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como ponto inicial de investigação a questão da Psicomotricidade Relacional na Inclusão através de uma observação de uma criança autista numa instituição de Educação Infantil. O estudo se deu com a seguinte pergunta: o quê de contribuição a Psicomotricidade Relacional pode trazer para uma criança autista , em situação de inclusão com o diagnóstico de autismo?

Foram colhidos relatos de uma educadora que trabalhou com a criança logo que ela ingressou na UMEI e da monitora de inclusão, a pessoa que convive com o aluno desde de que ele começou a frequentar a escola até os dias atuais. Observações feitas da criança no contexto escolar. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa.

O estudo ocorreu a partir da construção de um plano de ação na escola tendo como eixo norteador a inclusão, o AEE e as contribuições que este serviço juntamente com a Psicomotricidade Relacional podem dar para o desenvolvimento infantil do aluno autista como um todo, visando o seu pleno bem estar dentro e fora da sala de aula na busca de melhor autonomia, conhecimento e percepção de si e dos outros bem como a constituição de sua identidade enquanto sujeito de direito.

Oportunizou-se a caracterização do que é o Atendimento Educacional Especializado, como este serviço escolar pode auxiliar a escola em termos de aprendizagens , possíveis recursos de acessibilidade em prol do aluno.

A estratégia utilizada foram as atividades de Psicomotricidade Relacional adaptadas para a criança autista favorecendo a interação dela com os seus pares. Também foi contemplada a interlocução com a escola no sentido de escuta e de viabilizar melhores espaços e condições de acesso para a criança autista referindo o melhor aproveitamento dos tempos da rotina escolar para a composição de atividades pedagógicas ricas de sentido, de possibilidades de maior aprendizagem para as crianças de um modo geral.

O processo de se perceber, de pertencimento de um espaço escolar para uma criança autista se dá através de uma vivência da rotina. A cada tempo desta rotina, a criança autista vai entendendo e vivenciando de um modo mais espontâneo. Cada etapa que a escola constrói favorece a compreensão da criança, no sentido de “antecipar” para ela o que vem depois de cada momento e assim ela vai se inteirando-se do espaço e conhecendo as pessoas a sua volta.

Quando o aluno autista ingressou na Educação Infantil apresentava-se mais quieto, mais nos cantos dos espaços escolares. Ficava agitado e se debatia quando alguma movimentação maior se fazia em sua sala. Costumava gritar e fazer com mais frequência mais “estereotípias” Não apresentava nenhum recurso de comunicação até então. O ato de comunicar-se com o olhar foi uma conquista da escola. Um trabalho de contato, de criação de vínculo e de respeito à criança. Hoje aceita o toque, pega pela mão as pessoas que já conhece e mostra onde fica algo. Já reconhece os espaços da escola. Quando lhe chamam pelo nome sabe que está falando com ele. A rotina auxiliou bastante a criança bem como a configuração da turma atual. Todas estas conquistas foram processuais. A criança autista já apresenta uma maneira própria de se comunicar com o ambiente. Todos estes aspectos favoreceram os trabalhos que vem sendo desenvolvidos com ele no que se refere a interação, comportamento social, linguagem e aprendizagem.

A minha aproximação com a criança se deu de modo tranquilo na verdade ela já me viu no ambiente escolar apenas não fui a sua educadora mas mesmo assim levou cerca de três semanas para que me reconhece como alguém mais conhecida. Procurei estabelecer com ele um vínculo pela via daquilo que aparentemente gosta: livros infantis. Durante as semanas de pesquisa e de permanência no recinto escolar pude interagir com ele pela via da literatura. A criança manuseou livros e eu perguntava para ela o que estava vendo, o que era tal coisa e manifestava-se com um olhar para mim para a imagem do livro ou com a mão sobre a figura. O olhar no olhar foi algo que me fez pensar em como o ser humano pode ir além, se de fato acreditarmos nele e no seu potencial construtivo porque não é a deficiência em si que precisa ser cuidada, mas sim a pessoa que ali se apresenta com todos os sentimentos e desejos iguais ao de qualquer criança.

Acompanhei a rotina escolar durante os meses de Março e Abril de 2012 uma a duas vezes na semana. Observei a interação com os colegas e com as professoras. Percebi como a família participa na escola e como se comunica com a instituição e vice versa.

Um traço marcante desta criança é se comunicar com o olhar. À medida que vai se acostumando com as pessoas. Fiz um registro sobre a interação utilizando um “ Plano de Atendimento Individual do Aluno” para a efetivação do trabalho no AEE, Diário de Campo com observações sobre como o aluno interage com a água. Colhi relatos de colegas como a educadora que já havia trabalhado com ele e a monitora de inclusão. Os relatos foram ricos de sentido na medida em que se percebeu claramente que a fala da professora complementava o que disse a monitora acerca do aluno. A professora falou mais dos aspectos pedagógicos,

contextualizou como foi a entrada da criança na instituição escolar enquanto a monitora se deteve mais em falar de exemplos concretos, do modo como fazia para que o pequeno se adaptasse e participasse mais do contexto escolar.

A professora atual teve o cuidado de não diferenciar as atividades para o aluno autista, inclusive o chama pelo nome. Coloca as mesmas atividades realizadas pelos colegas para ele fazer. O aluno apresentava “gastura” de tinta, hoje já começou a pintar, fazer pintura bem como a ter experiência com massinha e argila.

Com o manuseio da massinha, por exemplo, as crianças querem trocar o material com ele. Chamam para brincar, aproximam não o exclui pelo contrário, gostam dele e estão juntos dele. O autista apresenta-se de modo carinhoso com quem lhe parece familiar, não mostra ser agressivo e nem gosta de bater.

Sobre as ações desenvolvidas posso afirmar que a criança já tinha um contato com as pessoas e com a escola. Contato este que foi sendo construído gradualmente. A atividade em si potencializou, ajudou o pequeno a desenvolver ainda mais a questão da interação, aprendizagem, percepção de pertencimento do espaço escolar.

Foram realizadas cinco atividades (em anexo) com toda a turma, em lugares diferentes ora na sala de aula, algumas na sala da ciranda e outra ao ar livre. A cada sessão foram feitas as conclusões sobre aquilo que foi observado ao longo dos jogos. Vale dizer também que por se tratar de uma turma de Educação Infantil com recorte etário de 3 / 4 anos sendo muitos novatos em uma escola as ações foram adaptadas para eles de modo a atender não só o objetivo da pesquisa mas sobretudo as especificidades das crianças.

Os recursos utilizados já se encontravam no âmbito escolar em situação de esquecimento pois havia tido um curso no ano de 2010 sobre Psicomotricidade Relacional e depois do término do curso o material ficou ali sem muita razão de ter.

O curso em si foi proveitoso mas muitas educadoras pensavam que por ser algo também utilizado por fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais tinha um caráter muito mais clínico do que pedagógico mas sabemos que esta ciência favorece muito a questão da aprendizagem e pode sim ser um rico recurso para se desenvolver, aprimorar e adquirir novos comportamentos corporais e emocionais equilibrando-se como sujeito. Os resultados das sessões foram muito positivas primeiro porque o meio contingencial já favorecia isso e depois porque houve uma resposta significativa da criança autista e sua comunicação com o meio e com os outros. O plano de ação oportunizou até mesmo a mudança de perspectiva de

olhar da professora atual e da monitora pois hoje já viram que é possível ter uma abordagem mais holística e menos funcional do sujeito. A monitora de inclusão (pessoa que convive com o aluno autista desde de sua entrada na UMEI), relatou no segundo dia que a criança “funcionava” melhor com ela, com a presença dela na mediação das muitas atividades e que o contato com os colegas costumava ser difícil a ponto do aluno ficar irritado e agitado. Hoje já visualiza uma mudança e sabe que parte dela advém de suas intervenções educativas bem como das pessoas envolvidas na escola e entende também que este ganho favorece ainda mais o desenvolvimento infantil a aprendizagem e sobretudo a autonomia no sentido de estar bem nos diversos contextos.

“Plano de Ação”

Atividades de Intervenção Pedagógica

Trabalho de psicomotricidade relacional com criança autista

Atividade 1: O corpo, Psicomotricidade e Educação Inclusiva

Objetivos:

- Estimular as crianças a realizar atividades corporais diversificadas.
- Favorecer a interação com objetos colocados à disposição bem como o contato direto com eles.

Material a serem utilizados:

- Bolas (com tamanhos variados).

Desenvolvimento da atividade:

As crianças se dispõem em círculo/ roda e vão passando a bola para o colega que desejar. A bola deve ser levada ao colega e este vai efetuando a troca até que todos tenham tocado e conhecido a bola. Em seguida, sobre a bola maior um colega sobe e em seguida escolhe outro para fazer a mesma coisa e assim vão estabelecer o equilíbrio e pela interação

vão trocando os participantes.

Com a bola menor:

O colega deita-se de barriga para cima e outro colega vai passando, com cuidado, a bola pequena sobre o corpo dele. Em seguida, troca-se as funções.

Observações:

- Observar que reações foram causadas. Houve emoção ou sentimento?
- Como participou o aluno autista?
- Como foi a interação com os colegas e os colegas com ele?
- O que acharam da atividade proposta?
- Qual foi o aspecto aprendido nesta atividade pela turma?

Conclusão:

A turma demonstrou interesse pela atividade. Apresentaram sentimento de alegria e houve espontaneidade. O aluno autista participou, a princípio, com um certo desinteresse mas aos poucos, sendo incluído na brincadeira percebeu como funcionava a assim passou a bola para os seus colegas. Com a bola menor, ele permitiu que a monitora de inclusão interagisse com ele e alguns colegas (dois) manifestaram o desejo de passar a bola menor sobre ele. A turma apresentou solidariedade, vontade de partilhar o objeto “bola” uns com os outros. As crianças avaliaram que gostaram da atividade e muitas afirmaram gostar de brincar com bola.

Entender a criança através da perspectiva da linguagem corporal, é compreendê-la de uma maneira mais holística do que funcional, propondo atividades sobre as quais pode-se embasar a construção de saberes, conhecimentos e capacidades. A via do jogo ajuda a criança de modo lúdico a desenvolver habilidades mas sobretudo a constituir a sua identidade na relação com outras crianças e com os objetos mediadores.

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena para

acionar e desenvolver os processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (OLIVEIRA, 2007 p. 231)

A atividade de jogo proposta fez com que a turma toda ficasse envolvida e participativa de um modo mais interessante. Observa-se a interação como fator de integração, de a construção de afeto e de até mesmo de valores tais como a amizade, partilha.

Atividade 2: O jogo livre

Objetivo

- Possibilitar atividades lúdicas que exercitem níveis de compreensão corporal

Materiais:

- Espelho
- CD/Rádio
- Espaguete
- Bambolês

Observações:

- Perceber como as crianças se organizam no espaço vital e no espaço relacional.
- Auxiliar no sentido de favorecer a interação e quando necessário fazer as devidas mediações.
- Como que a criança autista interagiu durante esta atividade. Houve interação? Como se dá o processo lúdico desta criança? Do que ela mais tem gostado de brincar? Tem algo que lhe chama mais atenção?

Conclusões:

A turma gostou de dançar em frente ao espelho. A criança autista aparentemente pensativa, quis ficar perto do espelho olhando-se e ao mesmo tempo, olhando o movimento dos colegas durante a atividade pela via do espelho. Assim, os bambolês foram colocados nesta sessão, a criança autista não apresentou interesse de interagir com o objeto, mas continuou observando o movimento dos colegas com o bambolê através do espelho.

Em seguida, foram incluídos os espaguetes e algumas crianças brincaram de “lutinha” utilizando o recurso como se fosse uma espada. Outras dobraram e a criança autista deitou-se (de barriga para baixo) sobre o espaguete e pareceu que estava brincando de nadar. Uma criança observou a brincadeira do autista e fez o mesmo; então os dois passaram a fazer o movimento pelo chão, a música estava em tom de ambiente. Ao perguntar de que brincavam a criança (não autista) respondeu que brincavam de peixinho. Perguntei À criança autista se estava gostando da atividade mas ela não me respondeu, porém a sua expressão fácil estava bem alegre. Talvez o movimento com o espaguete lhe remeteu ao tipo de recreação que ela mais gosta: água. Durante a sessão quis brincar com o espaguete desta maneira movimentando-se pelo chão e mudando a sua posição em relação ao objeto (ora de barriga para baixo, ora de barriga para cima) utilizando os braços, pernas e pés.

O corpo é um meio muito rico em que podemos nos nortear quando falamos de Educação Infantil. No caso, estamos dizendo até um pouco mais, falamos de Educação Infantil e o processo de inclusão de uma criança autista em que os pontos de vista sobre ela é de que não participa favoravelmente e de que se trata de um aluno fora do mundo da realidade tendo o seu próprio âmbito infantil. Entretanto, foi observado que a resposta dada pela criança é de que pode interagir e um recurso pela qual ela se expressa não é outro senão o corpo.

“No contexto da Educação Infantil, a linguagem corporal pode ser entendida como o meio usado pelas crianças para expressar o que pensam, sentem e desejam transmitir, como idéias, pensamentos e emoções utilizando, gestos, movimentos do corpo. Estimular a criança a utilizá-la é uma maneira de contribuir para o pleno desenvolvimento cognitivo e social.” (CARVALHO, 2010 p.63)

É possível e se faz necessário adaptar atividades diferenciadas ao cotidiano escolar das crianças, planejar algumas práticas norteadoras que contemplem a linguagem corporal na

Educação Infantil.

“Para tanto, buscamos construir um novo olhar sobre a infância, dentro da perspectiva da linguagem do corpo traduzida nos movimentos, gestos e expressões faciais que constituem uma das primeiras formas de linguagem que a criança usa para dialogar com as pessoas e interagir com o mundo.” (CARVALHO, 2010 p. 63)

No caso da criança autista foi observado que ela interage do seu modo com o ambiente e as pessoas em sua volta. Assim, as suas expressões faciais puderam mostrar o quanto a criança estava ali vivenciando à sua maneira as atividades apresentadas a ela na rotina escolar. O fato de já conseguir se comunicar pela via do olhar demonstra o quanto esta criança cresceu em termos de interação e de comunicação com as pessoas que circundam o seu meio escolar e a maneira como podemos aproveitar este vínculo já constituído na escola faz toda a diferença quando pensamos em ações educativas de integração e de compartilhamento social seja através do recurso da Psicomotricidade Relacional, seja pela via de demais jogos, por atividades diferenciadas com base no concreto e na experiência infantil.

Atividade 3: A atividade lúdica espontânea

Objetivos:

- Identificar as condições que a criança autista apresenta para envolver-se nas situações de jogo.
- Oportunizar o desenvolvimento de contatos sociais por meio do brincar e da interação entre as crianças.

Materiais:

- Túnel
- Argila/ Massinha
- CD/ Rádio

Observações:

- O corpo e o movimento na Educação Infantil.
- Os níveis apresentados de interação e de compartilhamento social apresentados pela criança autista.
- Perceber se houve por parte da criança autista alguma forma de comunicação seja verbal ou não com os seus colegas.

Conclusão:

Esta atividade de certo modo, teve antes a ajuda da professora referência pois ela já vinha trabalhando o contato com massinha e até tinta oferecendo este tipo de material para a criança autista. Antes foi relatado pela monitora de inclusão que o aluno não gostava de manipular tais materiais pois parecia sentir “gastura”. Então pegando um gancho naquilo que foi relatado pela monitora e tendo o recurso sendo utilizado em sala de aula resolvi desenvolver uma atividade utilizando dos mesmos meios porém com estratégias diferentes e verificar a reação do autista e também dos colegas em termos de interação. No transcorrer da sessão a criança as crianças pegaram a massinha escolhendo por cor e também indagaram: e o colega? Ele não vai brincar? Então perceberam que ele não havia pegado massinha e uma colega pegou na frente um pedaço e lhe ofereceu. Ele não pegou e quando a colega tornou a oferecer ele bateu a mão sobre a massa que caiu no chão. A educadora pegou o material lhe chamou pelo nome e perguntou se ele gostaria de brincar também. Ele a olhou e saiu para um canto da sala. Apenas quis ficar perto do som (em música ambiente). Porém, foi observado que ele percebeu o movimento da turma e sabia que naquele momento havia uma brincadeira sendo feita. Não esboçou medo nem sons e foi observado também que nesta sessão por não haver a presença da monitora de inclusão nem por isso ele deixou de participar do seu modo buscando aquilo que mais lhe interessava no momento: o som da música.

A brincadeira com o uso do túnel foi vivenciada pelas crianças menos pela autista. Não quis entrar mas também não chorou nem ficou agitado durante o momento do jogo.

Se a escola favorece um trabalho com intencionalidades pedagógicas que levam em conta a necessidade e o interesse da criança ela está promovendo uma educação infantil de qualidade e quando esta instituição escolar se compromete em trabalhar com a inclusão a partir de uma abordagem de desenvolvimento das linguagens ela está associando também o

corpo como uma via principal de experiências, vivências e aprendizagens.

“Entender o corpo como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos de corporeidade.”
(CARVALHO, 2010 p. 63)

Na Educação Infantil, a criança observa e imita as atitudes dos adultos ao mesmo tempo, em que cria seu próprio modo de expressar e de apresentar a sua linguagem corporal. Cabe ao educador e até mesmo à família prestar atenção naquilo que a criança diz com o sentido de seu corpo e não de modo verbal. Entender a linguagem corporal de uma criança vai muito além de criar e recriar atividades diz respeito à escuta desta criança buscando informações e percebendo as reais necessidades dela.

Atividade 4: O corpo consciente

O conteúdo do jogo invade a sala de aula

Objetivos:

- Provocar o contato corporal.
- Vivenciar experiências que não ocorrem sem a implicação corporal.

Materiais:

- Colchonete
- CD/Rádio
- Esponja macia
- Óleo corporal

Observações:

- Qual foi a reação apresentada pela turma e pela criança autista nesta atividade?

- Que manifestações de emoção, sentimentos foram observados ao longo da atividade? Houve de fato tais reações?
- Como que a criança vivenciou tal atividade? E como que os seus colegas agiram com ela?

Conclusões:

Com o recurso da música, as crianças tocaram a esponja macia e em dupla e com o auxílio das educadoras passaram nas mãos, braços e pernas umas das outras um óleo corporal, identificando e percebendo as partes o corpo de uns dos outros. A criança autista primeiro recebeu este movimento com o auxílio da monitora, depois fez a mesma coisa com ela e também com um colega.

Quando os colchonetes foram introduzidos, houve uma breve explicação do que seria feito, eles seriam usados para rolar, como se fosse um tipo de “sanduíche”, ou seja, em dupla e com o auxílio da educadora eles viravam sobre os colchonetes. A criança autista participou com um colega duas vezes depois não quis mais. Voltou-se em direção ao rádio e ali ficou até o momento final da sessão. Os colegas procuraram naturalmente interagir bem com a criança autista e o trataram com carinho.

O cuidado com a questão do jogo na Educação Infantil é um dos meios pelos quais podemos pensar quando dizemos que estamos fazendo uso de um jogo simbólico, por exemplo. O modo como o jogo é concebido e apropriado pelos educadores podem revelar um certo equívoco. Alguns educadores tratam o jogo infantil como um recurso apenas de aprendizagem e sob o controle do professor. Mudar a maneira como se concebe um jogo, as formas de efetivar-lo, ver o professor não como aquele que controla e ensina uma relação lúdica mas sim como um mediador de vivências simbólicas e ainda permitir que a criança vivencie o jogo de uma maneira muito particular e pessoal é um ganho em termos de metodologia infantil.

Atividade 5: O educador joga e deixa jogar
As dimensões da aprendizagem

Objetivo:

- Estimular a fala e o contato social.

Materiais:

- CD/ Rádio
- Recreação direcionada (com objetos já escolhidos e dispostos no local)

Materiais:

- Corda
- Espaguete
- Bambolê
- Jogos de encaixe
- Colchonete

Observações:

- Identificar as reações, manifestações e possíveis tentativas de estabelecer contato oral da criança autista.
- Perceber as atitudes apresentadas pela criança autista e pelos os seus colegas no decorrer da atividade.
- Analisar os níveis de compreensão e de aprendizagem caso venha a ser apresentado pela turma.

Conclusão:

As crianças foram levadas para uma sessão ao ar livre. Utilizamos os mesmos

materiais que foram trabalhados nas outras sessões porém num ambiente diferente, mais aberto.

Foi observado que a criança autista quis correr a maior parte do tempo no parque enquanto os seus colegas interagiam com os objetos. Por um momento o autista parou e ficou observando o movimento do bambolê no braço da professora referência. Se aproximou e ficou olhando com atenção. Depois que ela parou de fazer o movimento ele quis o objeto, pegou e jogou no chão. A mediadora pegou de novo bambolê e fez o mesmo movimento ele parou e observou. Ela colocou o objeto em seu braço e ajudou para que ele rodasse e ele num primeiro momento se assustou mas depois, devagar permitiu que o objeto fosse recolocado em seu braço e pareceu gostar de ver o bambolê rodar. Os demais objetos não lhe chamaram a atenção. Por um curto período de tempo viu a corda sendo mexida (como se fosse uma cobra) no chão. A professora estava brincando assim para que os colegas pudessem pular sem encostar nela. Após o término da recreação os brinquedos foram organizados em suas caixas e a avaliação das crianças é que foi legal. Percebeu-se mais interação das crianças. A professora referência disse que traz as crianças no parque no horário estabelecido para isso e eles sempre brincam com mesmos brinquedos e as vezes com sucatas mas que achou interessante utilizar uns recursos tão simples durante este tempo também. E pensou em mais materiais diferentes e alguns tipos de jogos para serem explorados no parque indiferente do horário já constituído na rotina escolar para a participação das crianças na área externa.

O jogo é uma ação que tem haver com aquilo que a criança internaliza do meio externo e com os elementos que ela adquire e elabora de seu meio interno. O jogo também pode ser entendido como uma atividade que compreende habilidades representadas pelas crianças em seu desenvolvimento na vivência de uma cultura concreta.

“A brincadeira infantil beneficia-se de suporte externos para a sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos , organizados ou não em cenários, que contém não só temas , mas também regras.” (OLIVEIRA, 2007 p. 232)

Sabendo disso, o educador pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que oportunizem às crianças estruturar alguns jogos de papéis em atividades específicas. A turma de modo geral foi receptiva às sessões apresentadas e a mudança de ambiente também possibilitou a relação com o espaço por um outro meio. A postura do professor de Educação Infantil diante de situações de jogos como os de cunho simbólico utilizados na Psicomotricidade Relacional é de observador e ao mesmo tempo, mediador acompanhando a

riqueza das interações que ali ocorrem.

De acordo com Oliveira 2007, a intervenção do professor deve basear-se em uma análise das situações de jogo produzidas pelas crianças. Em cada sessão foi enriquecedor e interessante perceber as crianças e ainda mais a criança autista por um outro prisma o modo como os jogos foram apresentados potencializaram a participação e a interação entre elas ; utilizar de jogos expressivos e corporais são de grande valia para o trabalho na Educação Infantil.

7. CONCLUSÕES

Meu trabalho se constituiu por meio dos subsídios contidos nos relatos, observação da rotina e registros. Assim pude avaliar dois momentos: primeiro momento como educadora que observou o ambiente e viu uma turma brincando de acordo com o que estava ali apresentado todos os dias e um segundo momento: com um planejamento mais voltado para a interação por meio de constituição de simples jogos de Psicomotricidade Relacional houve um diferencial que mobilizou a criança para um movimento tal de potencializar as suas relações e ao mesmo tempo, favorecer maior contato social da turma com ele.

O material utilizado já estava na escola porém não estava sendo usado. Com o aproveitamento destes materiais e direcionados para aquilo que tinham utilidade foram ressignificados dentro do espaço escolar.

Esta função de professora do Atendimento Educacional Especializado, oportunizou um distanciamento necessário para intervir de outro modo neste mesmo espaço de atuação. Ao mudar a perspectiva do trabalho mudou-se também a direção e o sentido dele. Com as construções já constituídas no contexto escolar e a vontade de favorecer mais qualidade e mais construções de interlocuções com a escola aproveitou aquilo que a própria instituição me oferecia e tendo ponto comunicativo o aluno autista houve a possibilidade de desenvolver um projeto que tanto serve para o AEE do aluno como para a própria escola podendo dar continuidade, ampliando a abordagem para uma proposta pedagógica com mais repertório de ações.

O aluno autista demonstrou a cada sessão de jogos eu tem condição de participar, que entender o seu meio e as pessoas em sua volta. A sua maneira participou ativamente de todas ações propostas e o que era motivo de dúvida até mesmo para mim no sentido de saber como seria a sua reação foi uma boa surpresa pois hoje sabemos que ele tem capacidades para ir muito além do que imaginávamos.

Para as crianças de modo geral, se percebe de modo muito nítido que desejam e esperam tais iniciativas da escola no que se refere a novidades, ressignificação de materiais e espaços para interação, possibilidades de mais experiências que contemplem a aprendizagem, a construção da identidade (seja ela pela via da linguagem corporal ou por outras formas de linguagens) e a autonomia para decidir e efetivar escolhas de acordo com os seus desejos e necessidades de sujeitos. O desafio da inclusão não está em ter que criar meios de

acessibilidade para os alunos mas sim em favorecer de fato tempos, espaços, recursos em consonância o desenvolvimento humano. É o manejo do equilíbrio entre o cuidar e o educar , ensinar e experienciar, aprender , construir e reconstruir visando a formação integral da criança.

8. REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FERREIRA, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **Transtornos globais do desenvolvimento**. In: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. P. 12-16.

BROUGÈRES, Gilles. **Jogo e educação**; trad. Ramos, Patrícia – Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 10 de Junho de 1994**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seep/pdf/salamanca.pdf>

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação**. São Paulo: PUC-Campinas, 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian e STAINBACK, Susan. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, S e STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Trad de Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEGRINE, A. S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo**. V. I. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Caderno **O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Ano 2009.

Proposições Curriculares para a Educação Infantil – Linguagem Corporal. Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINNICOTTI, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1975.

Ficha Individual de Atendimento Educacional Especializado

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE
GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO PARA PLANO AEE EM TGD

I – Identificação:

Escola: _____

Aluno(a): _____

Idade: _____

Ciclo: _____

Etapa: _____

Ano de matrícula na escola: _____

Professor(a) do AEE responsável: _____

Referência da Equipe de apoio: _____

II – Contexto escolar e adesão do(a) aluno(a):

Rotina da turma:

1- Organização da entrada na escola:

Como o(a) aluno(a) faz sua entrada na escola? (na mesma hora e lugar dos colegas? Sozinho ou com ajuda? Ajuda de quem? Quem o recebe? Aonde permanece até o momento de ir para a sala? Etc.

2- Organização de deslocamento da turma para sala de aula:

O que sinaliza para os alunos o momento de deslocamento para sala de aula?

Como a turma é conduzida para a sala?

Como o(a) aluno(a) se comporta nesse momento? Alguém tenta ajudar? Quem? De que forma? Como é a reação dele(a)? Sempre é a mesma pessoa que ajuda?

3- Mapa da sala de aula:

Os lugares dos alunos em sala é permanente?

Como se situa a carteira do(a) aluno(a) em sala? É sempre o mesmo local? Como foi definido?

Há colegas nas laterais, na frente ou atrás?

Há momentos em que os alunos se dispõem em duplas? Com que frequência? Para quê?

Nesses momentos, quem é a dupla do(a) aluno(a)? Como ele se comporta?

Há momentos em que o trabalho é conduzido em grupo?

O(a) aluno(a) participa compondo um dos grupos? Se não participa, por
quê? O que faz como alternativa ao grupo?

4- Rotina diária e semanal da turma:

Descreva o dia de sua observação (considere todos os rituais,
sinalização de mudança de atividade, comportamentos que os colegas
já desenvolvem com autonomia em relação à rotina, como e se os
professores anunciam os passos da rotina, deslocamentos nos espaços
escolares, incluir entrada, saída, recreio, etc;)

5- Quais os aspectos descritos da rotina diária o(a) aluno(a) consegue seguir? Ele(a) o faz espontaneamente? É motivado a seguir? Por quem e como? Com ajuda? De quem?

6- Quais os aspectos da rotina diária o(a) aluno(a) não consegue seguir? Como é, nesses momentos, o comportamento/reacção do(a) aluno(a)? E dos professores? E dos colegas?

9- O(a) aluno(a) segue alguma dessas rotinas? Quais? Espontaneamente?
Com ajuda? Motivado? Por quem e como?

III – Compartilhamento social:

1 – O(a) aluno(a) escolhe:

() permanecer em espaço diferente dos colegas sempre

() permanecer em espaço diferente dos colegas às vezes

Quando? Aonde fica? Com que comportamento?

() permanecer no mesmo espaço dos colegas

Com que comportamento?

2 – Quando os colegas se aproximam, como o(a) aluno(a) reage?

3 – Como o aluno reage ao recreio?

4 – Apresenta momentos de atenção compartilhada com colegas? Quando?

5 – Foca a atenção em algo que lhe é mostrado? Como isso se evidenciou na sua observação?

6 – Há um (uns) colega(s) que se aproximam com mais frequência do(a) aluno(a)? O (a) aluno(a) aproxima-se espontaneamente de algum (ns) dos colegas? Quando? De que forma?

7 – O(a) aluno(a) reage com desorganização, estereotípias, choro, outros, ao contato social? Descreva a reação e os momentos sociais que a provoca.

IV – Comunicação:

1 – Sobre o uso de comunicação verbal:

() utiliza comunicação verbal sempre

Descreva essa comunicação:

Utiliza comunicação verbal às vezes

Descreva quando e como é essa comunicação

Não utiliza comunicação verbal

2 – comunicação geral

se faz entender quanto às suas necessidades

Descreva:

não se faz entender quanto às suas necessidades

existem episódios de comunicação

Descreva:

V – Flexibilidade mental:

apresenta estereotipia

Qual? _____

Quando? _____

() Apresenta manifestações de desagrado, desorganização, ansiedade, medo...

Quando?

Descreva:

Descreva a reação dos professores:

Descreva a reação dos colegas:

VI - Autonomia:

Apresenta autonomia para

- () alimentação
- () higiene
- () uso do banheiro
- () circulação no ambiente escolar

() permanência em sala de aula

() permanência em outros espaços da escola

Descreva competências em desenvolvimento e competências não desenvolvidas:

VII – significação e uso funcional dos recursos pedagógicos

Reconhece o uso funcional dos materiais escolares?

Que uso faz dos materiais escolares?

Que reação apresenta frente as propostas de atividades?

Outras observações relevantes:
