

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



Gestão & Educação

Vol. 7, No 1 Jan./2024

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.01 {jan. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

32p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Crianças autistas – educação. 3. Inclusão escolar.
4. Educação especial.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As competências socioemocionais na área da educação referem-se ao desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais em alunos, além das tradicionais habilidades acadêmicas. Isso inclui promover a autoconsciência, autogerenciamento, empatia, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Reconhecendo que o sucesso na vida não depende apenas do conhecimento acadêmico, a abordagem das competências socioemocionais visa preparar os alunos para enfrentar desafios, colaborar efetivamente, resolver conflitos e cultivar relacionamentos saudáveis. Essa ênfase contribui para um ambiente escolar mais positivo, melhora o engajamento dos alunos e os prepara para uma vida adulta mais equilibrada e bem-sucedida.

A ênfase nas competências socioemocionais reconhece a importância de habilidades além das acadêmicas, visando a formação integral dos indivíduos. Essas competências são essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional, contribuindo para o bem-estar emocional, a resiliência e a construção de comunidades mais saudáveis e colaborativas.

As competências socioemocionais na educação representam uma abordagem integral para o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo que o sucesso na vida vai além do domínio de conteúdos acadêmicos. Ao cultivar a autoconsciência, o autogerenciamento, a empatia e as habilidades sociais, as instituições educacionais contribuem não apenas para o crescimento intelectual, mas também para a formação de indivíduos emocionalmente inteligentes e socialmente competentes. Essas competências não só fortalecem o bem-estar emocional dos estudantes, mas também preparam para os desafios da vida, fomentando cidadãos capazes de colaborar, resolver problemas e contribuir positivamente para a sociedade. Portanto, investir nas competências socioemocionais na educação é um passo crucial para a construção de um ambiente educacional mais completo, equitativo e preparatório para as complexidades do mundo contemporâneo.

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª. Adriana de Souza
Profª. Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 7, Número 01 (Janeiro 2024- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

05 COMO IDENTIFICAR E TRABALHAR O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LETÍCIA PELISSARI SANTOS

16 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

CLAÚDIA REGINA GOMES SOUZA

32 A MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR

THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO

COMO IDENTIFICAR E TRABALHAR O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



LETÍCIA PELISSARI SANTOS

Graduação em Letras pela UNIFIEO (2006); Graduação em Pedagogia pela UNINO-VE (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo busca refletir a respeito da Inclusão da criança autista em sala de aula. A Educação Inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Criança Autista; Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, “não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (Rodrigues, 2003, p. 9).

De acordo com Alarcão (2003, p.88):

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, sendo assim, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois “as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina” (APPDA, 2000, p. 15).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber por que nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, OS DIREITOS E OS PROFESSORES

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores e direitos iguais, precisamos reavaliar como operamos em nossas escolas, porque o conceito de inclusão não é apenas levar os alunos para uma classe comum e fazer com que todas as crianças ao mesmo tempo sigam um processo único de desenvolvimento, sem o acompanhamento de um profissional qualificado, ignorando as necessidades específicas da criança. O conceito de inclusão é de atender estudantes portadores de necessidades especiais ampliando o acesso destes alunos as classes comuns, compreendendo que as demais crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes, e o profissional que atuar nesta sala possa ter um suporte técnico qualificado.

Os professores melhoram suas habilidades profissionais, o profissional que tiver a oportunidade de manter contato mais próximo, com essas crianças compreendeu a importância das escolas na preparação dos alunos com deficiência para a vida em comunidade, quando o aluno é privado de estar inserido, ele fica alienado e recebe pouca educação útil para sua vida real o ensino inclusivo proporciona a pessoa com deficiência à oportunidade de adquirir habilidades para a vida na comunidade, eles aprendem como atuar e interagir com os demais.

As crianças se beneficiarão por terem a chance de estar e aprender com o outro, eles aprendem a serem sensíveis a compreender e a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais entre seus pares, elas se desenvolvem porque cuidam uma das outras e também conquistam atitudes, habilidades e valores necessários para a nossa comunidade apoiar a inclusão de todos os cidadãos, porém a simples inclusão do aluno com deficiência na sala regular resulta sim em benefício de aprendizagem, tem se observado que os alunos com deficiência aprendem mais em ambientes que lhes proporcionem experiências e apoio educacional adequado, do que quando estão isolados, quando existem programas adequados a inclusão funciona para todos com ou sem deficiência, em termos de atitude ganhos nas habilidades acadêmicas, sociais e de preparação para a vida em comunidade.

De acordo com Saviane apud Ferreira (2003, p. 37)

A importância das amizades entre as crianças há muito tem sido reconhecida por familiares e educadores e constitui um tópico de pesquisa muito frequente ao rever a literatura que discuti o valor das amizades para as crianças.

Com a diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares os professores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno, embora que os objetivos educacionais básicos para todos os alunos podem e devem continuar sendo os mesmos, agora os objetivos específicos da aprendizagem curricular precisam ser individualizados, para serem adequados às necessidades, habilidades aos interesses e as competências singulares de cada aluno.

Escola inclusiva é aquela onde o modelo educativo em primeiro lugar estabelece ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que lhes preparem para aproveitar oportunidades que a vida lhes ofereça, e muitas vezes essas oportunidades são dadas, mas na maioria das vezes terão que ser construídas e nessa construção a pessoa com deficiência terá que participar ativamente. Por isso têm que se reverem alguns objetivos básicos da inclusão dentro do currículo, ao se discutir o que as crianças devem aprender tem que estar atento para que não se enfatize em excesso interesses curriculares pré-estabelecidos, é óbvio que eles devem aprender português, matemática, história, geografia, porém este não é o único objetivo de a criança estar inserida na sala de aula do ensino regular, é muito importante que todos aprendam o máximo que puderem nestas áreas, mas atingir os objetivos curriculares específicos nem sempre é o principal fator para mais tarde se ter sucesso e ser feliz.

Os professores que tiverem dificuldades em organizar e adaptar um currículo de educação geral que satisfaça as necessidades de todos os alunos, porque esta não é uma tarefa fácil, este problema pode ser superado em equipe, este professor pode se reunir com pais, outros professores, diretores psicólogos educacionais para que todos juntos possam pensar e dar sugestões nos

objetivos que o currículo pretende alcançar.

Para que a aprendizagem do aluno, que este inserido na sala de aula do ensino regular tenha um grande êxito é necessário que os professores modifiquem as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira com ele quer atingir os objetivos, lembrando que o professor não precisa ter capacitação para ensinar o aluno com deficiência, porque o seu papel enquanto educador é o de ser regente da classe e não especialista em deficiência, a função do professor é trabalhar conteúdos, mas a parcerias entre os profissionais é de extrema importância.

Portanto para que a proposta inclusiva aconteça, é necessária uma articulação estreita com a Educação Especial e todas as Demais áreas da Educação. Essa interdisciplinaridade, quem sabe pode ser a chave para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos independente de sua peculiaridade, e os professores devem se certificar de que a escola, seja a primeira a acolher a criança com deficiência ,garantindo que todos devem ter acesso a um currículo básico rico em conteúdo, e para garanti a aprendizagem, o conhecimento e as habilidades refletidos no currículo devem ser desenvolvidos abordagens de ensino personalizadas ou individualizadas, tendo em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que comece pela reflexão, diferentemente do que muitos possam pensar, porque inclusão não é todos juntos misturados, e muito menos ter rampas e banheiros adaptado.

Nesta perspectiva a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Esse processo requer o debate e o envolvimento de todos os profissionais da educação presentes na unidade escolar, e não apenas daqueles ligados a Educação Especial, porque todos juntos podem elaborar um bom projeto, um projeto que valorize as culturas, e as experiências anteriores dos alunos, agora já nas práticas pedagógicas elas precisam ser revista com atividades bem selecionadas e planejadas para que todos aprendam cada um no seu tempo, as escolas não podem querer que no final todos tenham o mesmo resultado porque cada aluno é um sujeito e sendo cada um, é óbvio que cada aluno terá o seu limite de tempo e de espaço, eles precisam ter liberdade para aprender do seu modo de acordo com as suas condições.

A principal razão para a inclusão não é que os alunos se tornarão proficientes em socialização, história ou matemática, ao contrário a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiência e aos seus colegas, a comunidade escolar que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade, e se realmente queremos que alguém faça parte de nossas vidas devemos fazer o melhor para podermos acomoda-las.

E para que um sujeito desenvolva uma identidade positiva, ele necessita de oportunidades para exercer e expressar suas escolhas tanto no âmbito de suas amizades e suas filiações a grupos, mas para que isto seja possível a escola e a comunidade em geral precisam ser flexível, adaptativas e sensíveis a necessidade singular de todos os seus membros, e o acesso intencional ou significativo aos grupos de apoio ou interesse pode introduzir essas qualidades na sociedade em geral permitindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver um senso de identidade positiva, a escola deve tornar-se um lugar onde o aceso é facilitado e onde cada aluno tem a oport-

tunidade de desenvolver sentimentos positivos, o objetivo da inclusão é de que todas as crianças independente de raça etnia cor religião ou deficiência é a de conscientizar que todos pertencem a uma comunidade educacional que valide e valorize sua individualidade.

Dessa forma, o profissional da educação não pode ter um lugar no mundo sem considerar a dor do outro, temos que valorizar as diferenças, o que ele é, e o que ele pode ser. Ademais, para nos professores o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação, e que essa educação não seja simplesmente estar inserido no sistema temos que garantir o acesso permanencia e com qualidade.

Quando famílias , cuidadores e profissionais são capazes de superar estereótipos e identificar oportunidades de mobilizar apoios, eles podem estabelecer uma seleção adequada de objetivos que apoiam seus esforços para alcançar a inclusão com qualidade e equidade.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

No caso de crianças com deficiência, gerar grandes expectativas e promover seu potencial máximo de desenvolvimento implica a necessidade de reconfigurar as práticas e serviços educacionais que apoiam a inclusão. Isso é realizado por meio de uma série de ações e benefícios mediados por políticas e programas da primeira infância.

APRENDENDO COM O ALUNO

Muitas vezes, os educadores que precisam de informações sobre um aluno estudam os registros educacionais do indivíduo. Embora esses documentos sejam certamente uma fonte de informação, raramente são a fonte de informação mais útil.

Os professores que desejam saber mais sobre um aluno com autismo devem pedir que ele forneça informações. Alguns alunos serão bastante dispostos e capazes de compartilhar informações, enquanto outros podem precisar de persuasão ou apoio dos membros da família.

Os professores podem solicitar essas informações de várias maneiras. Por exemplo, eles podem pedir ao aluno que faça uma pequena pesquisa ou faça uma entrevista informal. Um professor pediu ao aluno com autismo que criasse uma lista de dicas de ensino que poderiam ajudar as crianças com diferenças de aprendizado. O professor então publicou o guia e o distribuiu a todos os educadores da escola.

Der acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (LDB, 1996, Art.59).

Se o aluno com autismo não conseguir se comunicar de maneira confiável, os professores poderão pedir ajuda às famílias. Os pais podem compartilhar as dicas de ensino que consideram mais úteis em casa ou fornecer vídeos do aluno envolvido em diferentes atividades familiares e comunitárias. Esses tipos de materiais tendem a dar aos educadores ideias que são mais úteis e concretas do que os relatórios e avaliações educacionais tradicionais.

A escolha pode não apenas dar aos alunos uma sensação de controle em suas vidas, mas uma oportunidade de aprender sobre si mesmos como trabalhadores e aprendizes. A escolha pode ser especialmente útil para estudantes com autismo que têm necessidades especiais quando se trata de ambiente de aprendizagem, materiais de aula e comunicação. A escolha pode ser incorporada a praticamente qualquer parte do dia escolar. Os alunos podem escolher quais avaliações devem ser concluídas, qual papel desempenhar em um grupo cooperativo e como receber assistência e apoio pessoal. Exemplos de opções que podem ser oferecidas nas salas de aula incluem:

- Resolva cinco dos dez problemas atribuídos
- Trabalhe sozinho ou com um pequeno grupo
- Leia em voz baixa ou com um amigo
- Use lápis, caneta ou o computador
- Realize sua pesquisa na biblioteca ou na sala de recursos
- Faça anotações usando palavras ou imagens

Escrever pode ser uma importante fonte de tensão e luta para estudantes com autismo. Alguns alunos não sabem escrever e outros que sabem escrever podem ter dificuldade em fazê-lo. A fim de apoiar um aluno que luta com a escrita, o professor pode tentar dar à criança um incentivo gentil ao tentar escrever algo - uma palavra, uma frase ou algumas linhas. Os professores também podem permitir que o aluno use um computador, processador de texto ou mesmo uma máquina de escrever antiga para algumas ou todas as lições. Para alguns alunos, a capacidade de usar um processador de texto ao escrever os ajuda a se concentrar na tarefa em questão (conteúdo) em vez de em suas habilidades motoras (processo).

Enquanto alguns alunos com autismo são ultra organizados, outros precisam de apoio para encontrar materiais, manter suas áreas de armários e escrivaninha organizadas e lembre-se de levar suas tarefas para casa no final do dia. Considere implementar estratégias de suporte que todos os alunos possam achar úteis. Por exemplo, os professores podem fazer com que todos os alunos anotem tarefas, façam malas de livros, guardem materiais e limpem espaços de trabalho juntos. A estruturação diária desse tempo dará a todos os alunos a oportunidade de se organizarem e refletirem sobre como se preparam para a transição da escola para o lar. Habilidades específicas podem até ser ensinadas durante esse período (por exemplo, criando listas de tarefas, priorizando tarefas).

Alguns estudantes com autismo lutam com transições. Alguns se sentem desconfortáveis ao mudar de ambiente para ambiente, enquanto outros têm problemas para mudar de atividade para atividade. Indivíduos com autismo relatam que as mudanças podem ser extremamente difíceis,

causando estresse e sentimentos de desorientação. Os professores podem minimizar o desconforto que os alunos podem sentir ao fazer a transição:

Use um cronômetro visual para que os alunos possam gerenciar o tempo por conta própria durante uma atividade.

- Dar lembretes a toda a turma antes de qualquer transição.
- Proporcionar ao aluno ou à turma toda uma atividade de transição, como escrever em um caderno de lição de casa ou para os alunos mais jovens, cantando uma pequena canção sobre “limpeza”.
- Pedir aos colegas que ajudem no tempo de transição. Nas salas de aula do ensino fundamental, os professores podem pedir a todos os alunos que se mudem de um lugar para outro com um parceiro. Nas salas de aula do ensino fundamental e médio, os alunos podem escolher um colega para caminhar durante o tempo que passa.
- Forneça um auxílio à transição (um brinquedo, objeto ou figura).

Às vezes, os alunos são malsucedidos porque se sentem desconfortáveis ou se sentem inseguros ou até com medo em seu ambiente educacional. Fornecer um ambiente de aprendizado apropriado pode ser tão central para o sucesso do aluno quanto qualquer estratégia de ensino ou ferramenta educacional. Os alunos com autismo serão os mais preparados para aprender em lugares onde possam relaxar e se sentir seguros. As ideias para tornar a sala de aula mais confortável incluem oferecer opções de assentos (por exemplo, cadeiras de pufe, cadeiras de balanço); reduzir a luz direta quando possível (por exemplo, usando luz projetada para cima, fornecendo uma viseira para um aluno que é especialmente sensível); e minimizar ruídos distraídos (por exemplo, fornecer tampões ou fones de ouvido durante certas atividades).

Para que os alunos aprendam comportamentos apropriados, eles precisam estar no ambiente inclusivo para ver e ouvir como seus colegas falam e agem. Para que os alunos aprendam habilidades sociais, eles precisam estar em um espaço onde possam ouvir e aprender com outras pessoas que estão socializando. Se os alunos precisarem de apoio especializado para obter sucesso acadêmico, os professores precisam ver o aluno funcionando na sala de aula inclusiva para saber que tipos de apoio serão necessários.

DESAFIOS EM SALA DE AULA

O comportamento de algumas crianças e jovens autistas pode ser um desafio na escola. Esse comportamento geralmente ocorre devido a uma ansiedade subjacente, frustração ou sensibilidade sensorial. Nem sempre é claro o que desencadeou, dificultando o controle da situação e a identificação de estratégias úteis.

De muitas maneiras, a inclusão é um esforço nobre. Os proponentes da inclusão enfatizam corretamente a importância de todas as crianças, seu valor como membros da comunidade huma-

na e seu direito de pertencer e ser incluídos, independentemente de quais sejam suas diferenças e habilidades individuais. Os apoiadores da inclusão acreditam que os valores ensinados aos alunos em uma sala de aula inclusiva são de vital importância na educação de todos os alunos. Eles insistem que a aceitação e a compreensão uns dos outros como indivíduos diversos com habilidades diferentes é um dos principais objetivos da educação.

Segundo a Lei 13.146/ 2015:

Lei 13.146/2015: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

Ao mesmo tempo, os pais desejam que seus filhos com deficiência tenham amizade com colegas de classe e participem de todas as atividades sociais normais da infância: brincando juntos, conversando e brincando, sonhando com o futuro e desenvolvendo relacionamentos duradouros.

A natureza ferozmente emocional desses argumentos dificulta a crítica da prática da inclusão. Aqueles que fazem a tentativa geralmente encontram suas crenças fundamentais sobre tolerância e diversidade sob fogo. Mas aqueles que têm dúvidas sobre a inclusão geralmente não questionam os valores por trás dela, apenas se a prática é eficaz. A educação especial surgiu por uma razão, afirmam eles. Algumas crianças não podem aprender pelos métodos tradicionais de ensino ou por meio de um currículo padrão. Eles precisam de instrução individualizada, projetada para seus estilos de aprendizagem específicos. Professores certificados de educação especial recebem treinamento profissional em métodos projetados para atender a essas necessidades exclusivas. Como a sala de aula regular é voltada para a norma, eles argumentam, não é o local apropriado para crianças com necessidades especiais de aprendizado.

De fato, a sala de aula regular está se tornando ainda mais padronizada, à medida que as escolas se ajustam para cumprir os mandatos de teste e prestação de contas da lei federal. Nenhuma criança deixada para trás. No entanto, o movimento de inclusão colocou crianças com habilidades e necessidades variadas na mesma sala de aula. Isso leva muitos professores e educadores a perguntarem como um currículo padronizado pode ser adaptado para atender às necessidades de todas as crianças - sem prejudicar as notas importantes nos testes de sua escola. Eles também se perguntam se as necessidades educacionais de muitos estudantes estão se afastando dos objetivos sociais mais amplos da inclusão. A inclusão deve promover a socialização e aceitação.

O primeiro passo para implementar adequadamente a inclusão é melhorar o treinamento dos professores. Os programas de treinamento de professores para professores regulares e de educação especial frequentemente coexistem nas faculdades de educação, mas raramente são aulas ministradas em conjunto por professores regulares e de educação especial. Esses programas devem começar a cruzar fronteiras e integrar a instrução, assim como as escolas públicas estão sendo solicitadas. As turmas precisam se concentrar em uma variedade de estratégias de ensino projetadas para abordar o alcance e as habilidades dos alunos com quem esses futuros professores trabalharão. Em outras palavras, o ambiente da universidade deve refletir as salas de aula que os professores eventualmente liderarão.

Crianças e jovens no espectro do autismo geralmente precisam de rotina para ajudá-los a entender o mundo ao seu redor. Isso significa que eles podem encontrar horários não estruturados, como almoço e intervalo, particularmente difíceis.

Eles precisam de mais tempo para processar informações e podem achar um desafio social e de comunicação. Muitos querem fazer amigos, mas acham difícil, pois não possuem as habilidades sociais esperadas. Eles são frequentemente intimidados, pois seus colegas podem não ter consciência e aceitação do autismo.

Alguns podem ter interesses intensos ou carecer de habilidades de organização e planejamento que possam afetar sua capacidade de participar do dia escolar.

Educação inclusiva consiste na ideia de uma escola que não selecione crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura na escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade, inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

No passado foi decidido que algumas crianças e adultos deveriam ser excluídos de nossas vidas, das salas de aulas e da comunidade, porque era considerada uma ameaça a sociedade, os alunos com deficiência eram tidos como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares, acreditavam que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos, ou mesmo teria uma influência moral subversiva. Escolas e instituições especiais foram estabelecidas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Hoje o avanço do paradigma da inclusão tem trazido grandes desafios para a Educação em geral, sobretudo, a Educação Especial, que passa por um processo de ressignificação do seu papel, antes focado no atendimento direto aos educandos com necessidades especiais, e agora está voltada cada vez mais para, para o suporte a escolas regulares no recebimento destes alunos. O movimento de inclusão ganhou força no início da década de 1990, ocorreu uma organização internacional crescente com outros países, com um único propósito de promover a inclusão, em 1994 com a publicação da Declaração de Salamanca, é que o termo educação inclusiva se fortalece, e faz se necessário romper com este paradigma, para que possa fluir e atingir todos os alunos sem preconceitos, tomando a inclusão como um processo natural, e banindo qualquer preconceito cultural, social, étnico ou religioso, a educação visa inserir e promover o desenvolvimento da potencialidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, mas para que haja a inclusão destes alunos é necessário que as políticas públicas façam valer os direitos de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “inclusão” é muito mais realista para muitos no ensino fundamental e se torna cada vez mais irrealista para muitos de nossos alunos mais desafiados socialmente no ensino médio e no ensino médio, não apenas devido às complexidades sociais dessa faixa etária, mas também por

causa da socialização. abstrações ensinadas por meio do currículo.

A inclusão diz respeito à qualidade da experiência de uma criança. Como uma criança desenvolve suas habilidades, participa da vida da escola e aprende e brinca com crianças de várias origens. Muitas crianças no espectro do autismo podem ser apoiadas para desempenhar um papel completo nas escolas regulares. No entanto, algumas crianças poderão ter uma experiência mais inclusiva em um ambiente especializado.

Para que a inclusão ocorra, a provisão educacional deve ser adaptada de acordo com as necessidades individuais do aluno. As necessidades da criança devem ser o ponto de partida para identificar que tipo de escola elas devem frequentar e o apoio de que precisam nesse ambiente.

Qualquer que seja o cenário, a provisão educacional para crianças autistas precisa ter recursos adequados. Todas as escolas regulares devem ensinar as crianças sobre o espectro do autismo e ter o entendimento, os recursos, o treinamento e o apoio especializado para atender às suas necessidades, onde as necessidades de treinamento e recursos não são atendidas, o princípio da inclusão é comprometido.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). **Autismo: Integrar**. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso 15 dez. 2023.

MANTOAN, Maria T. **O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva**. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA



CLAÚDIA REGINA GOMES SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unip (2013), Especialista em Prática Pedagógica e Ludicidade, pela Faculdade Itaquá (2019), Professor de Educação Infantil – no CEI Célia Regina Kuhl – DER Jaçanã Tremembé – SME.

RESUMO

O trabalho desenvolvido busca refletir e analisar os desafios encontrados no cotidiano referente ao processo de ensino, aprendizagem e inclusão vivenciados pela criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), outrossim, na atuação, intervenção e colaboração de toda comunidade escolar, como: docente, funcionários, família e terapeuta comportamental para que, o processo aconteça de forma eficaz, igualitária e seja realizado com qualidade, visando o desenvolvimento global da criança. Para tanto, faz-se necessário compreender o quão importante é a integração e a proximidade entre família, escola e terapeuta, e como essa parceria pode cooperar e ainda subsidiar aos desdobramentos pedagógico e social da criança autista, para que, de forma eficaz ocorra a inclusão desta criança no ambiente escolar. Partindo deste ponto, e só assim, com esta parceria, torna-se possível a construção de uma estrutura sólida no estabelecer do processo de inclusão e conseqüentemente o ensino e aprendizagem, favorecendo avanços significativos no aprendizado cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança. Para além, a inclusão escolar permite que a criança autista tenha convívio com outras crianças proporcionando momentos de interação e, assim, o desenvolvimento das habilidades interativas de forma gradativa e evitando o seu isolamento. Sendo de grande importância, que o docente tenha um olhar afável e atento a esta criança, procurando meios em que adapte, sempre que necessário suas metodologias e estratégias de ensino, possibilitando a criança autista o fortalecimento em suas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Ambiente Escolar; Família; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida constitui-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema O Autista No Contexto Escolar Da Educação Infantil. Nele consiste no processo de inclusão e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista, sendo apresentados recursos que podem ser utilizados pelo professor.

A escolha do tema justifica-se pela busca em compreender a importância da participação da família e escola no acompanhamento de crianças com autismo.

Entende-se por autismo um transtorno psicológico que engloba questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras, ou seja, uma inadequação no desenvolvimento que se apresenta de maneira leve ou grave durante toda a vida. Costuma aparecer nos três primeiros anos de vida e desde já traz certa incapacidade para o indivíduo que a possui. É um distúrbio que acomete mais homens que mulheres e até hoje não se tem causas específicas para seu aparecimento. Seus sintomas são na maioria dos casos muito graves e se apresentam tal como: gestos repetitivos, autodestruição, e às vezes até comportamentos agressivos, a fala e linguagem podem se apresentar de formas atrasadas ou até ausentes, habilidades físicas reduzidas e um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas (GAUDERER, 1993).

Este trabalho terá por objetivos específicos: explicitar as características principais do autismo, em seus aspectos clínico, psicológico e educacional, dando noções sobre o problema a ser enfrentado e trabalhado pelos professores, no que compete à sua atividade no âmbito escolar.

Diante de tais afirmações e baseado em pesquisas levantadas por autores especializados no assunto surge o seguinte questionamento: Que tipo de orientações podem auxiliar o professor no trabalho com crianças autistas na educação infantil? Sendo assim a escolha deste tema se caracteriza pela necessidade de compartilhar conhecimentos e informações a respeito do autismo e suas particularidades, a fim de auxiliar o educador em suas relações com o autista.

Espera-se que este artigo contribua de modo a esclarecer aos educadores em como deve ser pensada a inclusão para a criança com TEA, considerando a formação inicial e continuada como o grande suporte para que a escola seja verdadeiramente inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZ A LEI?

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Artigo 208 Inciso III, e o Estatuto da Criança e do Adolescente artigo 54 de 1990, as crianças e adolescentes com autismo têm direito à educação é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além de assegurar o atendimento, deve ainda garantir o acesso e permanência na instituição escolar.

Segundo a Lei nº 10.845 de 05 de março de 2004 que estabelece o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, em seu Art. 1º Inciso I prevê que um dos propósitos do Programa é “[...] garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” e no Inciso II “[...] garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” No Art. 3º desta mesma lei é autorizado ao Distrito Federal, Estados e Municípios oferecer assistência técnica e financeira às instituições privadas e sem fins lucrativos que concedam educação especial gratuita de maneira que as escolas tenham educadores e profissionais qualificados da rede pública de ensino, material didático e pedagógico adequado, bem como recursos para construções, reformas e aquisição de equipamentos essenciais e, ainda, transporte escolar para alunos portadores de necessidades especiais matriculados nestas escolas.

Fora as leis que regem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, há leis que normatizam as condições das instituições de ensino que atendem a estre público em específico. No Decreto de nº 5296 que presidi as Leis nº 10.048 e 10.098 estão instituídas normas gerais e métodos básicos para a melhoria da acessibilidade dos alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) em qualquer instituição de ensino (público ou privado). A instituição escolar deve propiciar, em qualquer nível de ensino, ambientes com possibilidades de acesso para os alunos PNE, tais como salas de aula, ginásio, biblioteca, sanitários e as várias instalações usadas pelos alunos e funcionários PNE, do contrário não será permitido o funcionamento da instituição escolar que não acatar com a Lei.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o capítulo V que se refere a educação especial, relata que a oferta de educação especial tem início na educação infantil (faixa etária de zero a cinco anos) e deve ser concedido preferencialmente nas escolas regulares, com exceção aos casos de alunos que por condições específicas não puderem ser colocados na rede regular de ensino. O artigo 59 diz que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades, assim como educadores com formação apropriada para o atendimento especializado, como também educadores do ensino regular qualificados para a inclusão desses alunos nas classes comuns. O artigo 60 da LDB (1996) afirma que: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.”

COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Atualmente, especialistas da área da educação discutem e refletem a inclusão escolar, onde alunos considerados com necessidades educacionais especiais são incluídos em escolas regulares de ensino e cada vez mais são extintas as escolas e classes de educação especial. Porém muitas vezes são empregados conceitos errôneos sobre este assunto.

Ocorre às vezes certa confusão entre o conceito de inclusão e o conceito de integração

escolar, apesar dos dois apresentarem uma proposta parecida há diferença, pois a inclusão é um conceito posterior à ideia de integração escolar, e é a prática corrente nas escolas atualmente. Em seus trabalhos, o autor BEYER (2006) esclarece as diferenças de conceitos entre integração escolar e inclusão escolar, além de citar pontos importantes sobre a educação inclusiva. Segundo o autor a educação inclusiva evoluiu como conceito nos anos 90, após os dois encontros internacionais (Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Salamanca, na Espanha em 1994) que discutiram sobre o assunto. De acordo com a declaração de Salamanca sobre necessidades educacionais especiais:

“[...] aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades”. (UNESCO, 1995 apud PACHECO, 2007, p.15)

BEYER (2006) diz que o conceito fundamental da educação inclusiva é a defesa da heterogeneidade na classe escolar, como provocação das interações entre os alunos com as mais diversas situações pessoais. Na verdade, a educação inclusiva é uma evolução do conceito de integração escolar, pois no decorrer dos anos ocorreu uma transição gradual entre os dois conceitos, derivado das diversas experiências ocorridas em vários países. Do ponto de vista semântico são levantadas algumas restrições ao uso da palavra “inclusão”. BEYER (2006) nos diz que a semântica da palavra inclusão é percebida mais próxima da prática escolar da integração. Segundo ele, os principais aspectos diferenciadores entre os conceitos da educação inclusiva e da integração escolar (do ponto de vista não semântico) é que na integração escolar os alunos são divididos em dois grupos: os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos sem necessidades educacionais especiais. Estes últimos encontravam-se acolhidos no sistema escolar e a escola os contemplava, enquanto os outros permaneciam fora do sistema e faziam parte do movimento de integração, os alunos eram “preparados” para entrar na escola regular. Já na educação inclusiva não existe dois grupos de alunos e sim, crianças e adolescentes que compõe a comunidade escolar e que apresentam necessidades diversificadas. Na proposta de educação inclusiva quem tem que se adequar e reformular-se é a escola, para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo o autor os princípios que garantem o sucesso da prática inclusiva são “(a) a promoção da convivência construtiva dos alunos (aprendizagem comum) e (b) a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais”. (BEYER, 2006, p.75).

Para ele o desafio da educação inclusiva é pôr em prática nas escolas uma pedagogia que seja comum a todos os alunos, porém capaz de atender os alunos que necessitem de uma pedagogia diferenciada, tendo em vista suas características de aprendizagem peculiares. Ou seja, as escolas devem respeitar a diversidade existente no âmbito escolar. Segundo ele a proposta de educação inclusiva seria:

“[...] uma ação mais efetiva do sistema educacional como um todo, no sentido de garantir (obviamente, não a qualquer custo) a inserção e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.” (BEYER, 2003 p.01).

O autor ainda afirma que é através da apresentação gradual e convincente de ideias que formam as bases da educação inclusiva (filosóficas, sociais, psicológicas e pedagógicas) que educadores em geral poderão se tornar elementos fundamentais para o processo positivo da inclusão escolar e não somente pela obrigatoriedade imposta pelas leis que regulamentam o processo de

inclusão.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO

O termo autismo vem do grego *autos* que significa em si mesmo. O autismo infantil, ainda enfrenta diversos questionamentos, o mais comum deles está relacionado à “o que causa” este transtorno. Muitos autores afirmam que não existe uma causa específica para que o autismo seja desencadeado, mais sim, inúmeros fatores que podem favorecer para que a criança nasça autista. São muitos os estudiosos que procuram explicações para as causas e consequências do autismo.

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, é três vezes maior se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN, 1997, p. 13).

As pesquisas referentes ao autismo iniciaram com Leo Kanner, um psiquiatra americano que, em 1942, descreveu por meio de um artigo, a condição de 11 crianças consideradas especiais, abordando o autismo sob o nome "distúrbios autísticos do contato afetivo". Assim, ele parte da hipótese de que este quadro se identifica por um autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia. Kanner também observou que os sintomas surgiram muito precocemente (desde o nascimento), sugerindo até que as crianças autistas poderiam ter um bom potencial cognitivo e até mesmo certas habilidades especiais, como uma memória mecânica (BOSA, 2000).

Com o passar do tempo, outros pesquisadores também foram desenvolvendo seus estudos partindo da concepção de Kanner com algumas modificações, como por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Essa ideia do déficit cognitivo vem sendo reforçada por muitos estudiosos até os dias atuais. Vejamos o que diz a ASA e o CID-10 sobre o autismo:

Associação Americana de Autismo (ASA, 1978): o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não foi possível até o momento provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença. Segundo a ASA, os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro verificados pela anamnese presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. Incluem: Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas, reações anormais às sensações, fala e linguagem ausentes ou atrasadas, relacionamento anormal com os objetivos, eventos e pessoas.

CID-10 (2000) – Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento definido por um desenvolvimento anormal ou atípico, externado antes dos três anos de idade, retratando uma perturbação peculiar do funcionamento em cada um dos três domínios decorrentes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além do mais, o transtorno rodeia-se normalmente de múltiplas manifestações não especificados, como por exemplo: fobias, distúrbios

no sono ou na alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade). Devido à essas características, o autismo é normalmente confundido com outros transtornos, por exemplo, a síndrome Asperger, e a esquizofrenia, evidenciando desse modo que o diagnóstico não é algo fácil e que só pode ser constatado a partir da análise de um especialista. Devido a isto, é evidenciada a importância de que seja levado em consideração que o autismo infantil não é diagnosticado por fatores isolados, mas sobretudo por um conjunto de fatores que devem ser analisados de forma cuidadosa, para que a partir de um diagnóstico competente, seja possível um trabalho apropriado para melhoria do bem-estar social desta criança, bem como sua inclusão social e escolar.

Compreender as particularidades do autismo e suas consequências, assim como aceitar o fato de conviver com uma criança com TEA é um fator determinante para que o diagnóstico seja realizado de forma precisa, e para que ações de ajuda social possam ser dirigidas às estas crianças, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento profissional assim como escolar.

AFINAL, O QUE CAUSA O AUTISMO?

A causa ou causas específicas do autismo ainda são desconhecidas, sabe-se, no entanto que tem uma base genética importante. Sobre esta determinante genética seriam acumulados fatores adicionais (do meio interno e/ou envolvente) que eventualmente poderiam levar ao autismo e que seguramente contribuem para a sua expressão. Está, por outro lado, bem demonstrado que fatores como a relação mãe / bebê ou a educação, não determinam em nada o aparecimento do autismo.

Trata-se de uma perturbação global do funcionamento cerebral, que afeta numerosos sistemas e funções, eventualmente com múltiplas causas e que se expressa de formas bastante diversas, contudo existem medicamentos que podem aliviar os sintomas e as alterações comportamentais associadas ao autismo.

Nas décadas de 40 e 50 acreditava-se que a causa do autismo residia nos problemas de interação da criança com os pais e com a família. Várias teorias sem base científica e de inspiração psicanalítica culpabilizavam os pais (em especial as mães) por não saberem dar as devidas respostas afetivas aos seus filhos. A partir dos anos 60 e com a investigação científica baseada sobretudo em estudos de casos de gêmeos e nas doenças genéticas associadas ao autismo (síndrome do X frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose e diversas anomalias cromossômicas) descobriu-se a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem. Estas causas são diversas e refletem a diversidade das pessoas com autismo: parece haver genes candidatos, isto é, uma predisposição para o autismo o que explica a incidência de casos de autismo nos filhos de um mesmo casal. Fatores pré-natais (ex. rubéola materna, hipertireoidismo) e natais (ex. prematuridade, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto) também podem ter influência no aparecimento das perturbações do espectro autista.

Atualmente, alguns investigadores encontram-se para efetuar estudos acerca de anomalias

nas estruturas e funções cerebrais das pessoas com autismo. Pode-se enumerar uma série de doenças, das mais diferentes ordens, envolvidas nos quadros autísticos:

- Infecções pré-natais (rubéola congênita, sífilis congênita, toxoplasmose, citomegaloviroses);
- Hipóxia neonatal (deficiência de oxigênio no cérebro durante o parto);
- Infecções pós-natais (herpes simplex);
- Déficits sensoriais - dificuldade visual (degeneração de retina) ou diminuição da audição (hipoacusia) intensa;
- Espasmos infantis - Síndrome de West;
- Doenças degenerativas - Doença de Tay-Sachs;
- Doenças gênicas - fenilcetonúria, esclerose tuberosa, neurofibromatose,
- Síndromes de Cornélia De Lange, Willians, Moebius, Mucopolissacaridoses, Zurich;
- Alterações cromossômicas - Síndrome de Down ou Síndrome do X frágil (a mais importante das doenças genéticas associadas ao autismo), bem como alterações estruturais expressas por deleções, translocações, cromossomas em anel e outras;
- Intoxicações diversas.

Em síntese, não há ligação causal entre atitudes e ações dos pais e o aparecimento das perturbações do espectro autista, como também não se encontra relacionado com a raça, a classe social ou a educação parental.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Falar das características do autismo compele a pronunciar Leo Kanner, como anteriormente mencionado. Uma vez que foi ele quem, há cerca de meio século, publicou num artigo famoso, onde faz uma descrição sobre crianças cujos comportamentos lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então destacados pela literatura científica internacional.

Características do autismo segundo KANNER (1943):

- Um profundo afastamento autista;
- Um desejo autista pela conservação da semelhança;
- Uma boa capacidade de memorização mecânica;
- Expressão inteligente e ausente;
- Mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva;

- Hipersensibilidade aos estímulos;
- Relação estranha e obsessiva com objetos.

As pessoas com autismo têm três grandes grupos de perturbações, segundo WING & GOULD (1979), a tríade de perturbações no autismo manifesta-se em três domínios:

1º Domínio Social: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal, pois a criança com autismo pode isolar-se ou interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. Há uma incapacidade muito acentuada de desenvolver relações interpessoais nos cinco primeiros anos, caracterizada por uma falta de reação e de interesse pelos outros, sem comportamento de apego normal. Estas dificuldades manifestam-se na primeira infância, pela ausência de uma atitude de antecipação (ao dar colo a essas crianças, elas assumem uma postura rígida, ao contrário do esperado), pela ausência de contato visual e pela ausência de resposta de sorriso e de mímica. A criança autista não utiliza o contato visual para chamar a atenção, há ausência, atraso ou cessação do sorriso em resposta aos sorrisos dos outros. É indiferente aos outros, ignora-os, não reage à afeição e ao contato físico, existindo também ausência de apego seletivo, ou seja, a criança parece não distinguir os pais dos adultos estranhos. O autista comporta-se frequentemente como se estivesse só, como se os outros não existissem, as crianças autistas não procuram ser acariciadas ou reconfortadas pelos pais quando têm dor ou medo, acontecendo, por vezes, interessarem-se por uma parte do outro como a mão ou um detalhe do vestuário. Na primeira infância existe inaptidão a brincar em grupo ou a desenvolver laços de amizade pois mostram pouca emoção, pouca simpatia ou empatia por outro, embora à medida que crescem (cerca dos 5 ou 6 anos) possam ir desenvolvendo ligações sociais estas permanecem superficiais e imaturas.

2º Domínio da Linguagem e Comunicação: a comunicação, tanto verbal como não verbal é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos pois muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a sua vida. Não é só a aquisição da linguagem nestas crianças que se desenvolve mais tarde, pois quando se desenvolve, caracteriza-se por anomalias muito específicas e diferentes das encontradas nas crianças que apresentam outros distúrbios de linguagem, salientando que cerca de metade dos autistas não irão falar nunca, não imitarão nenhum som ou resmungo. Quando a linguagem se desenvolve, não tem nenhum valor de comunicação e caracteriza-se por uma ecolalia imediata e retardada, ou pela repetição de frases estereotipadas, uma inversão pronominal e uma afasia nominal. A capacidade de simbolizar é ausente ou limitada, os termos abstratos não são empregues, as dificuldades de articulação e as imaturidades gramaticais são as mesmas que as encontradas nas crianças com uma linguagem limitada.

3º Domínio do Pensamento e do Comportamento: as crianças autistas apresentam rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social, comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo. A necessidade obsessiva de imutabilidade é um dos comportamentos fixos, estereotipados e repetidos característicos, porém não é considerado como um item do diagnóstico, embora seja descrito com detalhes e integre elementos que não podem ser negligenciados.

AUTISMO: DO DSM-I AO DSM-V

Elaborado pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística da APA e divulgado no ano de 1952, a 1ª edição do DSM é uma alteração da 6ª versão da Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS), que primeiramente inseriu em suas declarações clínicas uma seção dedicada aos transtornos mentais. Vejamos agora a evolução do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:

O DSM-I: abrange termos que descrevem as categorias diagnósticas que usavam o termo “reação”, que retratava a perspectiva psicobiológica de Adolf Meyer, que acreditava que os transtornos mentais compreendiam reações da personalidade a elementos psicológicos, sociais e biológicos (APA, 2002). Nessa publicação, a causa do transtorno era especificamente considerada. A utilização de vocábulos como “mecanismos de defesa”, “neurose” e “conflito neurótico” representavam a intervenção da psicanálise na elaboração do Manual (N. SIBEMBERG, 2011, p. 93). O autismo surgiu no DSM-I como um indício da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, condição na qual são identificadas as reações psicóticas em crianças com expressões autísticas (APA, 1952). Portanto, na primeira publicação do DSM o autismo não é exposto como uma entidade nosográfica, ou seja, é descrito como uma reação esquizofrênicos do tipo infantil.

O DSM-II: nesta publicação o termo “reação” desaparece (APA, 2002, pág. 23), a categoria passa a ser descrita como “Esquizofrenia do tipo infantil”, mantém o comportamento autístico como uma das manifestações de esquizofrenia na infância, ou seja, o autismo permanece sendo um sintoma. (APA, 1982).

DSM-III: nessa edição o diagnóstico de “Esquizofrenia tipo infantil” desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância (APA, 1989), e são colocadas dentro dos Distúrbios que habitualmente se manifestam primeiro na infância ou adolescência três entidades diagnósticas: Retardamento Mental; Distúrbios Específicos de Desenvolvimento e Distúrbios Globais de Desenvolvimento (comprometimento qualitativo do desenvolvimento da interação social recíproca, do desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não-verbal e da atividade imaginativa), na qual o autismo passa a ser nomeado Distúrbio Autista, passando pela primeira vez à condição de entidade nosográfica. Importante notar como o autismo, que era apenas um sintoma da Esquizofrenia, carente de uma descrição mais cuidadosa até as duas últimas edições antes desta, não apenas foi alçado à categoria de nosografia, mas foi reconhecido como único integrante de um subgrupo inteiro dentro dos distúrbios que habitualmente se manifestam na infância e adolescência. É criada a classe diagnóstica “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD”, o autismo passa a ser nomeado “Transtorno Autístico”. O diagnóstico de “Esquizofrenia tipo infantil” desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância (APA, 1987). A partir daí, GRINKER (2010, pág.120), afirma que “o autismo se transforma num diagnóstico convencional na prática psiquiátrica, tornando-se mais comum ainda nos anos seguintes.”

O DSM-IV: Na quarta edição do Manual (1994) e sua revisão (2002), o autismo se mantém como entidade nosográfica de referência para novas classificações de TGD, dos quais passam a fazer parte além do Transtorno Autista (desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anor-

mal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses), o Transtorno de Rett (consiste no desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida), o Transtorno Desintegrativo da Infância (consiste numa regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos dois anos de desenvolvimento aparentemente normal) e o Transtorno de Asperger (comprometimento grave e persistente da interação social e no desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.), todos esses sob o amparo dos, agora nomeados, Transtornos

O DSM-V: por fim o manual introduz novas mudanças extinguindo a categoria Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância e adolescência, e a substitui pela categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento composto pelas Deficiências Intelectuais, Transtornos de Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem e Transtornos Motores. O Transtorno do Espectro Autista, que nessa quinta edição englobou transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2015, p.53). É possível encontrar a explicação do termo espectro, que aparece como:

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. (APA, 2015, p.53).

O que pode ser percebido nessa nova forma de descrição além da noção de espectro é a inclusão da extensão do diagnóstico do TEA para adultos, desde que o aparecimento do quadro sintomatológico esteja presente desde a primeira infância, assim como a inclusão de maiores detalhes e explicação a respeito do que é trazido como prejuízo nas comunicações verbal e não verbal, na reciprocidade social, nos interesses restritos e comportamentos repetitivos. Enfim, havia sido construída uma classificação que abrangesse pessoas de todas as idades e que apresentavam variações e pouca flexibilidade nos comportamentos, nas habilidades das comunicações, interações e interesses.

ORIENTAÇÃO AOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender o processo de aprendizagem de uma criança autista é preciso identificar e observar as dificuldades de comunicação e de atenção que ela expressa. Deste modo, é essencial criar um sistema de comunicação que envolva conceito de troca ou de causa consequência, inexistente no autista.

O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esse propósito se encaixam no dia a dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados a longo prazo. (CAVALCANTE, 2006 p. 164).

Por apresentar dificuldade na comunicação verbal, a mesma deve ser baseada no concreto, ou seja, objetos ou figuras. Ainda assim, o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista será lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a

cada aluno.

Geralmente as crianças autistas aprendem melhor vendo do que ouvindo, por essa razão é preciso explorar esse método ao máximo, quando ainda são pequenas. É importante que o professor seja persistente, mesmo que após várias tentativas ela não consiga aprender. Utilizar materiais com diferentes texturas, estimular o olfato dos alunos e fazê-los aguçar os ouvidos são estratégias valiosas. Crianças e jovens com algum tipo de deficiência mental geralmente têm dificuldade de se concentrar por muito tempo. Outro recurso que quando usado no momento adequado traz bons resultados, é a utilização de músicas infantis. A canção deve estar sempre de acordo com momentos específicos, tais como a chegada, hora do lanche, higiene, para que a criança possa relacionar a música com a atividade em andamento.

A importância do ensino estruturado é ressaltada por Eric Schopler in GAUDERER (1993) no método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação), quando afirma:

É bom ter em mente, que normalmente as crianças à medida que vão se desenvolvendo, vão aprendendo a estruturar seu ambiente, enquanto os autistas e com distúrbios difusos do desenvolvimento precisam de uma estrutura externa para otimizar uma situação de aprendizagem (GAUDERER, 1993, p. 26).

Além das técnicas, a rotina diária é essencial na educação do autista, a qual não deve ser alterada, qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança.

O professor deve sempre certificar-se de ter a atenção desse aluno, tomando cuidados como: sentá-lo na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos várias vezes para ter certeza de que ele está executando as tarefas. Por apresentar autismo, pode ter dificuldades de organização e de memorização de suas responsabilidades. Pode ainda ser necessário um roteiro especial de apoio à organização do aluno, como uma agenda ou um caderno com fotos das atividades. No caso das salas da pré-escola, uma agenda é quase indispensável.

Embora não seja aconselhável que o aluno tenha um acompanhante exclusivo, pode ser que necessite. Outras atividades devem ser incluídas para facilitar a interação desse aluno com os outros alunos da sala, como montar uma escala de tarefas para os alunos da sala que inclua a criança autista, para atividades como servir o lanche ou distribuir materiais

Se o aluno apresentar, algum tipo de estereotipia (movimentos repetitivos) ou ecolalia, o professor deve tentar interromper a situação, dirigindo a atenção do aluno novamente para a atividade na qual ele deveria estar envolvido ou para alguma atividade com sentido.

Para se ter a atenção do autista, são recomendadas atividades dinâmicas e que envolvam muitas cores e deve ser solicitada a participar de todos os projetos junto com a turma. Para a criança realizar algumas tarefas é necessário dar uma atenção especial como, por exemplo, pegá-la pela mão, e levá-la para fazer o que foi solicitado. Quando esse aluno tentar um tipo de diálogo ou interação, o professor deve atender prontamente. Segundo GAUDERER (1993), as crianças com autismo, em geral apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. A escola tem um papel

reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças ditas “normais”. Fazer um portfólio com as produções realizadas pela criança durante sua permanência na escola é essencial para ajudar no acompanhamento do progresso de cada uma e planejar novas intervenções. No caso das crianças com autismo, esse recurso mostra que elas também avançam - o que é animador para seus professores.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991, p. 31).

A INCLUSÃO DA ESTRUTURA TEACCH NA EDUCAÇÃO

A proposta de tratamento TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Autistas e Comunicação Criança Deficiente) – se desenvolveu a partir de um grupo de profissionais do departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte em Chapell Hill, Estados Unidos, para atender crianças com autismo no final da década de 60.

Acreditando que as características particulares do autismo exigem uma proposta educacional diferenciada, o programa TEACCH desenvolveu caminhos alternativos para ajudar os indivíduos autistas, a partir da reformulação de propostas educacionais já existentes. O programa educacional TEACCH baseia-se em princípios que consideram os interesses e facilidades dos alunos, apoia-se em uma avaliação processual e cuidadosa, trabalha com a assistência na compreensão dos significados e com as dificuldades resultantes do déficit na compreensão e presta serviços contando com o apoio dos pais.

Segundo TULIMOSCHI (2001), o programa TEACCH defende a facilidade que os autistas possuem na assimilação das informações visuais, tornando o ambiente claro e previsível. Para tanto, programa-se de acordo com a organização da área física (ambientes sinalizados, organizados e estruturados, destinados a cada atividade.); sinalização dos ambientes, clarificando-os visualmente; apoio na previsibilidade da rotina (com o uso de "agendas" indicadoras visualizadas sob a forma de cartões, figuras, fotos ou objetos). A experiência do TEACCH mostra que quanto mais o aluno compreende o que deve ser feito, quanto trabalho vai ser realizado, o que vem em seguida, e o conceito de fim, a sua produtividade aumenta satisfatoriamente, já que o sistema de trabalho que é utilizado clarifica a compreensão de toda a atividade.

No Brasil o programa TEACCH foi implantado primeiramente no Centro TEACCH Novo Horizonte em Porto Alegre/RS, em 1991, e depois pelas AMAs (Associação de Amigos do 33 Autista) e mais recentemente por algumas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcional). O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado. O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela.

Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente.

A filosofia do programa TEACCH tem como objetivo principal ajudar a pessoa com autismo a se desenvolver da melhor maneira, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Aliás, independência é uma das principais preocupações do modelo TEACCH na ideia de que quanto menos a pessoa ficar monitorada por alguém, melhor para sua autonomia e qualidade de vida (FONSECA; CIOLA, 2014).

Definir áreas específicas para tarefas de aprendizado específicas, identificar com clareza os limites e fazer materiais facilmente acessíveis ajudam os alunos a saberem de forma independente onde devem estar e onde obter seus próprios materiais (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 30).

Posto isto, os educadores não precisam ficar reiterando ou recordando as orientações verbais, o que irá minimizar as dúvidas quanto a compreensão das informações.

Logo essa base de orientação será aplicada na prática, estabelecendo a formação de conceitos e instruções que organize sua vida desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado bibliográfico do trabalho desenvolvido proporcionou uma análise acerca da inclusão da criança com TEA, que não se limita apenas em incluir a criança autista no ensino regular, mas sobretudo proporcionar a esta criança estratégias de ensino e aprendizagem que lhe permitam desenvolver suas habilidades e capacidades.

A atuação dos professores, quando executada por ações pedagógicas apropriadas, contribui com o desempenho da criança autista, todavia, é necessário que professor seja flexível quanto a sua metodologia e seja consciente de que a criança com TEA aprende em seu tempo e possui habilidades para alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a colaboração da família é primordial para se obter resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem da criança autista

À vista disso, espera-se que esta pesquisa colabore com outros estudos sobre o Autismo, aprofundando ainda mais as especificidades, características e intervenções acerca da criança com TEA e permitindo um olhar mais profundo em relação as estratégias pedagógicas que favoreçam o pleno desenvolvimento da criança autista.

Contudo, conclui-se com este trabalho que existem muitas lacunas ainda a serem explorados com relação ao TEA, mas, maiores são as lacunas na formação dos educadores para atender a estes alunos, favorecendo o pleno desenvolvimento deles. Muitas intervenções precisam ser realizadas para que as crianças com TEA possam realmente interagir e desenvolver um aprendizado significativo, que desperte nela essa independência e um desenvolvimento tão almejados por seus pais e educadores.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, Quinta Edição (DSM-V). Arlington, VA: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

_____. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, Quinta Edição (DSMIII). Arlington, VA: Associação Americana de Psiquiatria, 1980.

_____. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, Quinta Edição (DSMIV). Arlington, VA: Associação Americana de Psiquiatria, 1994.

_____. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, Quinta Edição (DSMV). Arlington, VA: Associação Americana de Psiquiatria, 2015

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo, Uma Visão Multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991

BEYER, Hugo Otto. **Da Integração Escolar A Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão E Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 44-56.

BEYER, Hugo Otto. **A Educação Inclusiva: Incompletudes Escolares E Perspectivas De Ação**. Cadernos: 2003. Nº 22.

BOSA, C. y CALLIAS, Maria. **Autismo: Breve Revisão De Diferentes Abordagens**. Psicol. Reflex. Crit., vol.13, no.1, 2000, p.167.

BRASIL. **Constituição, 1988**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>> Acesso 20 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>> Acesso 20 nov. 2023.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso 20 nov. 2023.

_____. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>> Acesso 20 nov. de 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso 20 nov. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo E Inclusão: Psicopedagogia E Práticas Educativas Na Escola E Na Família.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão: A Sociedade Em Busca De Mais Tolerância.** Nova Escola. São Paulo, n. 196, p. 34-36, out. 2006.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana de Cássia. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo.** 1º edição. Book Toy, 2014.

GAUDERER, E C. **Autismo E Outros Atrasos Do Desenvolvimento – Uma Atualização Para Os Que Atuam Na Área: Do Especialista Aos Pais.** São Paulo: Sarvier, 1985.

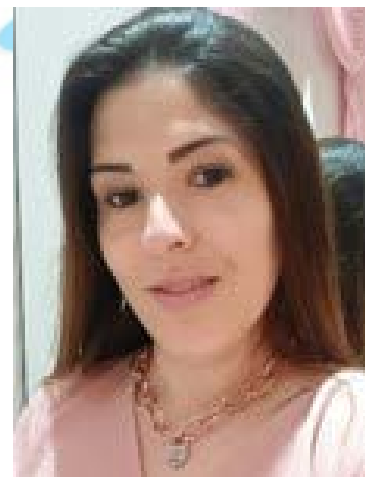
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração De Pessoas Com Deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. **Classificação Estatística Internacional De Doenças E Problemas Relacionados À Saúde**. CID-10. São Paulo: EDUSP; 2000.

PACHECO, José (Org.). **Caminhos Para A Inclusão: Um Guia Para O Aprimoramento Da Equipe Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TULIMOSCHI, M.E.G.F. **Desenvolvendo Interações Entre Crianças Autistas E Suas Mães E/Ou Cuidadoras A Partir Do Treinamento Domiciliar No Programa TEACCH, 2001.**

A MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR



THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Brasil (2019); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada - Faconnect (2023); Professora de Educação Infantil no Ceu Cei São Mateus

RESUMO

A musicalidade no sistema educacional contribui significativamente para o aprendizado do estudante, ao discorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas. Palavras-chave: Racismo; Escola, Educação; Étnico-Raciais; Preconceito. O trabalho tem como objetivo apresentar, por meio de pesquisa bibliográfica descritiva, subsídios para o trabalho do professor de Arte na área de Música. Este se dará pela apresentação de um breve histórico dos principais períodos em que a Música esteve intrinsecamente ligada aos grandes movimentos artísticos, notadamente os literários, e em seguida uma sucinta apresentação da legislação educacional sobre o ensino de Música no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desenvolvimento; Música; Repertório; Som.

INTRODUÇÃO

O aprendizado da música na atualidade não pode ser distanciado da ideia do que é música, é parte dessa premissa a necessidade de trazer a realidade sonora do estudante para a sala de aula, além de trabalhar com sons diversos e conceitos de paisagem sonora. Ainda, as práticas musicais e auditivas têm a função de cultivar múltiplas escutas, nas quais a diversidade musical é intensa, com o objetivo de ampliar os horizontes dos estudantes.

A música está presente no cotidiano da criança, cabendo ao professor e a escola favorecer

e explorar esses momentos, favorecendo a expressão espontânea infantil, além de proporcionar a interação, socialização, desenvolvimento e potencialização das habilidades humanas, como capacidade cognitiva, motora, afetiva, entre outras (DREW, 2009).

A musicalização contribui muito na vida do aluno não somente no seu ambiente escolar, como na vida de forma geral, pois com a música se tem a oportunidade de atuar de uma forma efetiva no mundo, participando, criticando, sugerindo, desenvolvendo alguns aspectos como a criatividade, memorização, coordenação, vocabulário, entre novos conhecimentos.

É de suma importância de se trabalhar a música com a educação infantil e séries iniciais, sendo que a continuidade da educação se faz diferença quando se é colocado esse elemento dentro do âmbito escolar, onde os educandos possam interpretar, se expressar, criar melodias, compor e além de todo o desenvolvimento psicossocial, mental, linguístico, social, verbal, aumenta a capacidade de memorização auditiva, observação, discriminação e reconhecimento de sons, fazendo com que ele desenvolva essas habilidades, podendo ser trabalhadas dentro ou fora da sala de aula, dando essa liberdade aos educadores e educando, tornando assim a instituição educacional mais prazerosa, trazendo a música como uma grande aliada a uma ferramenta pedagógica.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação. Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas tem a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário. Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

A educação musical representa um importante papel para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, durante a Educação Infantil, diante da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em eixos norteadores embasados nas interações e na brincadeira como instrumento de ensino (SOUZA, 2012).

A importância deste trabalho justifica-se na necessidade de aproximar a educação musical da Educação Infantil, evidenciando os benefícios da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando as possibilidades de estratégias de ensino que atendam às exigências curriculares, proporcionando referências ao aprender infantil, a partir de um trabalho integrador e significativo. Para tanto, utilizou-se como metodologia um levantamento bibliográfico, a fim de analisar as bases teóricas que discorrem acerca da temática, permitindo a observação da evolução da educação musical, enfatizando sua abordagem na Educação Infantil, relacionando os benefícios do trabalho com a música de maneira interdisciplinar (SALLES, 2012).

A Base Nacional Curricular explicita, em poucas palavras, uma definição de música e a forma básica de construção do conhecimento na área:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196).

Uma importante descoberta das Neurociências é a ideia de que a aprendizagem ocorre a partir de um conhecimento já consolidado do indivíduo, portanto, o cérebro é recursivo:

[...] através dos estudos sobre o cérebro: a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positiva quando a aprendizagem está ligada a boas sensações, tais como a alegria, a descontração e o prazer, fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência (GRANDO, 2013, p. 28).

Em outras palavras, as dimensões afetiva, cognitiva e motora precisam ser vistas em sua integração e totalidade, pois a pessoa é uma totalidade, constituída por meio de uma rede de relações entre os fatores orgânicos e socioculturais do meio do qual faz parte. Desta maneira, é bom lembrar que professor e aluno se afetam mutuamente e desse afetar depende o sucesso ou insucesso no processo ensino- -aprendizagem. As situações de conflito entre professor e aluno no cotidiano escolar, demonstram que as contradições e complexidades existem e são essenciais para a mobilização e o crescimento do indivíduo. O educando vai se desenvolvendo em função das exigências que o meio escolar coloca; na passagem de uma etapa para outra, o educando tem que desenvolver novas habilidades para dar conta das exigências que o meio escolar coloca; assim, o conflito é o motor do desenvolvimento e não fator.

Apesar de semanticamente parecerem significar a mesma coisa, emoção e afetividade são diferentes na teoria de Wallon (2007). A afetividade possui um caráter mais abrangente, levando à capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo externo ou interno, gerando bem-estar ou mal-estar. Nesse sentido, a afetividade pode ser identificada em duas vertentes, uma de origem orgânica e outra de origem social.

A afetividade tem origem orgânica quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão ligados aos estímulos internos ou externos recebidos pelo organismo, gerando reflexos, contrações musculares etc. E a afetividade tem origem social quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar envolvem a sensibilidade ao outro (WALLON, 2007).

De acordo com Scarpato (2006), a afetividade é uma categoria macro em Henri Wallon, pois integra as relações afetivas, como a emoção, o sentimento e a paixão. O desenvolvimento da afetividade ocorre na interação entre o orgânico e o social. As emoções são manifestações orgânicas, os sentimentos são exteriorizados a partir do orgânico, e a paixão para desenvolver-se precisa do equilíbrio entre sentimentos e emoções. Assim, a emoção se manifesta repleta de componentes orgânicos e tônicos, expressos de modo instantâneo. Já o sentimento se origina de reações reflexivas, sendo mais duradouro.

Percebe-se, com isso, que a emoção possui três mecanismos de ação claramente observáveis socialmente: contagiosidade, ou seja, a capacidade de contagiar as pessoas próximas, a

regressividade, que é a possibilidade de retornar a um raciocínio, e a plasticidade, que demonstra no corpo os sinais da emoção. A emoção usa o corpo como veículo de expressão para o meio social, como expressões faciais e posturais, e até alterações mais fisiológicas, como pulso acelerado, sudorese etc. (SCARPATO, 2006).

Para Krieger (2008), quanto à contextualização musical, o professor da Educação Infantil precisa trabalhar informações sobre a história da música, o compositor, o período, a época, o local e estrutura das produções musicais, elementos que constituem os movimentos musicais sociais, favorecendo o conhecimento e as reflexões sobre as músicas que são trabalhadas em sala de aula. A educação musical precisa ser significativa para a criança e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de um contexto musical que apresenta sentido, como por exemplo, trabalhar uma atividade que envolve a escuta das vozes dos animais, determinando um significado para a criança, que consegue assimilar à realidade (DREW, 2009).

Desse modo, a musicalização não pode ser reduzida à educação pela música, pois esta forma de concepção significa utilizar a música como suporte para desenvolver outras áreas do conhecimento escolar, como a alfabetização, o raciocínio lógico e matemático, a socialização, entre outras. A música é um conhecimento que possui conteúdos próprios, os quais devem ser trabalhados na Educação Infantil (KRIEGER, 2008).

De acordo Brito (2008), a escola deve proporcionar, além de formação e desenvolvimento das habilidades, a afetividade, alegria, prazer e demais sensações positivas oportunizadas pela música na escola. Quando brincam, as crianças utilizam os sons de maneira espontânea, criando musicais, favorecendo a aprendizagem. Caso não ocorra o estímulo dessa atitude, iniciativa musical tende ao desaparecimento. Desde o início da infância, a criança é capaz de apreender a linguagem musical, refletindo na importância da educação musical já na Educação Infantil, proporcionando à criança o desenvolvimento da escuta, percepção auditiva, bem como a construção de análises e síntese auditivas (COSTA, 2016).

Para Brito (2008, p.70): “A educação musical não objetiva a formação de músicos, mas o desenvolvimento integral das habilidades infantis, pois musicalizar é educar a escuta do mundo e de si próprio”. Na Educação Infantil, o trabalho musical deve reunir uma variedade de fontes sonoras, com materiais produtores ou propagadores de sons, além da confecção de objetos sonoros adequados à faixa etária, cabendo ao professor valorizar os brinquedos populares, construídos e comercializados, desde que possibilite a aprendizagem às crianças (KRIEGER, 2008).

De acordo com Ponso (2014), a construção de instrumentos enriquece o trabalho pedagógico e amplia o entendimento de questões como qualidade e funcionamento adequado do instrumento, favorecendo a elaboração de projetos e a criatividade, além da conexão com a cultura e com a origem do instrumento, de maneira interdisciplinar. O primeiro instrumento musical é representado pela voz, considerando um meio de comunicação e expressão desde o nascimento. A voz possibilita o cantar, imitar, contar os ritmos, movimentação, entre outros aspectos, cabendo a participação docente, que precisa cantar e brincar com as crianças, oportunizando a expressão musical, oferecendo à criança diferentes gêneros, desde o tradicional e momentâneo, ao popular e regional (SEKEFF, 2012).

Portanto, o trabalho com música permite diferentes estratégias, atendendo de maneira am-

pla as necessidades da criança. Além de cantar e brincar, o professor da Educação Infantil pode trabalhar com improvisações, integrar som e movimento, utilizar do recurso da música durante a contação de história, como também de instrumentos musicais (BRITO, 2008).

Na Educação Infantil, quando se trata de currículo ou organização curricular, muitas dificuldades são encontradas ao longo das décadas, diante das possibilidades e desafios para a elaboração e construção de propostas que atendam ao máximo as necessidades infantis, potencializando e desenvolvendo as habilidades da criança (MOREIRA, 2009).

Para Penna (2008), em diferentes momentos da história da educação, o currículo tratava-se de uma listagem prévia de conteúdos disciplinares, em que diferentes aprendizagens não eram consideradas relevantes, refletindo na exclusão de habilidades, superficialidade e ausência do tratamento de conceitos importantes. Nos últimos anos, essa visão passou a ser substituída por uma compreensão mais ampla. O currículo passou a ser concebido a partir das crianças e de suas relações, como construção, articulação e produção de aprendizagens (SNYDERS, 2012).

O TRABALHO DE MUSICALIDADE CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive. O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças. Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical deles. Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e pode fazer com que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas. É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós (PENNA, 2008, p. 21).

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida. É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se música é movimento e a criança aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil. Perceber a importância da música neste processo de desenvolvimento faz parte da atuação do profissional de educação, que buscará da maneira mais criativa, alternativas para oferecer a música como ferramenta de aprendizagem. Para obter resultados significativos, porém, é necessário que o professor perceba a importância de conhecer, respeitar e adicionar as influências musicais da criança, valorizando sua identidade social e cultural.

Além deste trabalho perceptivo e intuitivo, é necessário que a música passe a ter a relevância justa neste processo, passando a ser trabalhada não só com a intuição e o improviso, mas que haja um processo de formação dos profissionais, com investimento neste campo. E que estes profissionais possam atuar de maneira profissional e estruturada, obtendo assim melhores resultados não só no desenvolvimento infantil, mas influenciando significativamente no aprendizado.

Propomos, portanto, que haja uma adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagógicas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer.

E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil. Assim, escola, pais e alunos devem oportunizar elementos comuns que sejam vínculos que poderão impulsionar o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem.

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola. Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos. É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília, MEC/SEEFF, 1997.

AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

ALMEIDA, Cláudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação**. Curitiba: Ibpex, 2011.

BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem**. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. dezembro de 1996.

BRITO, Gilson. **A canção do Aratátá**. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.

CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e movimento**. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa**. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.

JOLY, I. Z. L. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**.


PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. Editora Ática, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para 1ª a 4ª série**. Editora Ática, 1990.

SCHAFFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT