



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

CLAUDIANE DANTAS CONCEIÇÃO

**COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador
2013

CLAUDIANE DANTAS CONCEIÇÃO

**COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada a Faculdade de Educação,
Colegiado de Pedagogia, da Universidade Federal da
Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de
Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes
Galvão.

Salvador
2013

CLAUDIANE DANTAS CONCEIÇÃO

**COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
(Universidade Federal da Bahia)

Profa. Ma. Marlene Santos
(Universidade Federal da Bahia)

Profa. Ma. Élide Santos
(Universidade Federal da Bahia)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Senhor Deus por ter me capacitado para realização deste trabalho, pois sem Ele não conseguiria ter chegado nem na metade do percurso.

Aos meus pais, irmão, a Daniel Felipe e a toda minha família que estiveram ao meu lado e que me apoiaram nessa jornada, entendendo e sempre dispostos a ajudar-me tendo paciência nos momentos mais difíceis.

A minha orientadora Nelma de Cássia Silva Sanches Galvão que com toda a sua atenção dedicação e empenho, ofereceu seu tempo para me trazer explicações que foram essenciais para construção desta pesquisa me acolhendo durante toda trajetória, muito obrigada!.

Enfim, a todos os colegas e amigas que fiz durante o curso e aos momentos nos quais passamos juntos dentro da Universidade, dentre as quais destaco, Alice, Lana, Maria Luiza e Sueli.

Até aqui me ajudou o Senhor, por isso me sinto alegre!

RESUMO

O tema autismo tem ganhado diversos espaços na sociedade e nas literaturas, devido às condições que as crianças autistas apresentam. A discussão e análise sobre a Inclusão Escolar se fazem necessária para que educadores possam organizar sua prática pedagógica focando e estimulando as potencialidades dos alunos autistas, identificando suas limitações para superá-las com a finalidade de fomentar o aprendizado desse educando com necessidades educacionais especiais. Este estudo monográfico teve como objetivo geral analisar como trabalhar com crianças autistas na educação infantil e diante desse tema propôs-se investigar três vertentes relacionadas com: a Educação Infantil, as Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar e Autismo. Desse modo, o trabalho retratou três objetivos específicos. São eles: Como trabalhar na educação infantil, Como trabalhar com crianças autistas e o Brincar e sua importância na educação infantil inclusiva. Para elaboração deste trabalho monográfico utilizou-se o método da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com a finalidade de reunir literaturas que evidenciassem o objetivo do mesmo, para isso foram feitas leituras em: livros, artigos, leis dentre outros materiais que contemplassem a abordagem do assunto. Esta pesquisa buscou refletir e esclarecer questionamentos acerca da necessidade do educando autistas e das práticas pedagógicas voltadas para que este aluno possa desenvolver-se nos aspectos: cognitivo, social e emocional. A importância do estudo realizado se faz ao perceber e explicitar a educação infantil, a inclusão escolar e o transtorno autístico como elementos que devem ser discutidos para um melhor aprimoramento nas práticas educacionais pedagógicas voltadas para a educação especial com crianças autistas ainda no primeiro ciclo escolar. Ressaltando sobre a necessidade social que os autistas têm de aprenderem e serem envolvidos na escola para que de fato estes estejam inclusos nas instituições e não somente agregados.

Palavras-chaves: autismo. Inclusão escolar. Educação infantil.

ABSTRACT

The theme autism has been widened to several spaces in society and literature, due to the conditions that children with autism present. The discussion and analysis of the School Inclusion is very important for educators to organize their teaching practice focusing and encouraging the potential of autistic students, identifying their limitations to try to overcome them and thus foster the learning of those pupils who have special educational needs.

This monographic study aimed to examine how to work with autistic children in Childhood Education, and then it proposed to investigate three aspects related to Early Childhood Education, the Pedagogical Practices, School Inclusion and Autism. Thus, to a better delimitation, the work went through three specific objectives, they are: How to work in early childhood education, Working and Playing with autistic children and their importance in inclusive early childhood education.

The methodology of this research was qualitative and bibliographic in order to join literatures which could make the objective clear. For that some instruments were used as references, as books, articles and laws among other materials that addressed the approach to the subject.

This research sought to reflect and clarify questions about the special educational needs of learners with autism and of pedagogical practices for this individual to develop in the cognitive, social and emotional aspects

Keywords: Autism, Inclusion School, Early Childhood Education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VIDA ESCOLAR E SOCIAL DAS CRIANÇAS	9
2.1	A IMPORTÂNCIA E O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.2	TRABALHANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL	15
2.2.1	Natureza e Sociedade	15
2.2.2	Artes visuais	16
2.2.3	Linguagem oral e escrita	16
2.2.4	Matemática	17
2.2.5	Identidade e Autonomia	17
2.3	COMO TRABALHAR NO INÍCIO DO ANO: OS PRIMEIROS DIAS NA ESCOLA E A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NESSE AMBIENTE	18
3	COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS	20
3.1	HISTÓRICO DO AUTISMO	22
3.1.1	Os Primeiros Estudos Epidemiológicos sobre o Autismo	24
3.2	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO E SEU COMPLEXO DIAGNÓSTICO	26
3.3	A CRIANÇA AUTISTA: SEU PERFIL, FAMÍLIA E SOCIEDADE	28
3.4	A CHEGADA DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO	30
4	O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	32
4.1	DIALÉTICA INCLUSÃO E EXCLUSÃO: O PROBLEMA DA TRADICIONALIDADE	34
4.2	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE EDUCAÇÃO	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

Este estudo monográfico teve como objetivo: investigar como trabalhar com crianças autistas na Educação Infantil. Desdobrando-se em três objetivos específicos para melhor delimitação do tema, são eles: conhecer as práticas pedagógicas da Educação Infantil; conhecer as práticas pedagógicas especializadas voltadas para o autista; analisar o trabalho pedagógico com autistas na Educação Infantil.

Sabendo que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, este espaço deve ser acolhedor e oportunizar vivências lúdicas, culturais, artísticas e estéticas para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, visando seu pleno desenvolvimento em diversas áreas, sejam elas: cognitiva, afetiva, motora e social. Abordagens teóricas de autores como: Vygotsky (1984) e Piaget (1987) já sinalizavam sobre a importância do desenvolvimento das crianças e como as relações inter-sociais contribuem para a sua formação social, pessoal e conhecimento de mundo.

No que diz respeito às crianças autistas que participam também desse processo, o professor regular deve reconhecer as características individuais destas crianças, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, buscando valorizar as suas potencialidades e estimulá-las a construir, desconstruir e reconstruir os conceitos sobre si e sobre o meio. Para tanto, faz-se necessário que o educador utilize estratégias de ensino diferenciadas em sua prática pedagógica para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma significativa.

A relevância deste estudo está na tentativa de buscar compreender a prática pedagógica utilizada pelo professor com crianças autistas na Educação Infantil e se esta favorece o desenvolvimento da potencialidade deste educando em seus diversos âmbitos. A pesquisadora, enquanto estudante de Pedagogia e atuando na área de educação recebendo crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), percebeu que estes sujeitos não estavam incluídos verdadeiramente no processo de ensino-aprendizagem e sim integrados na sala de aula. Esta insatisfação lhe instigou a estudar sobre Educação Especial, a fim de entender os direitos destas crianças e qual seria a forma mais adequada do professor trabalhar com estas levando em conta as suas particularidades.

Pensando este cenário e colocando o elemento autismo e educação infantil interligados, temos uma problemática bastante complexa para qual pretendemos trazer algumas contribuições com este trabalho. Que questiona: como trabalhar com crianças autistas na educação infantil?

Para isso, foi traçado o seguinte caminho. Optamos pela pesquisa bibliográfica como metodologia para esta pesquisa. Para constituí-la, revisaremos algumas pesquisas já socializadas no meio acadêmico e a partir delas iremos traçar o nosso olhar acerca da problemática aqui analisada.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p.44).

No primeiro capítulo, a *Introdução*, foram apresentados: o objetivo do trabalho, metodologia, justificativa e o que será discutido ao longo do texto.

No segundo capítulo, que tem por título *A importância da Educação Infantil na vida escolar e social das crianças*, foram utilizados para o embasamento teórico os documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); a Resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); o Referencial Nacional para a Educação infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Sobre o ambiente escolar da educação infantil teve como base os trabalhos de Oliveira (1995), para discutir sobre o desenvolvimento da criança: Piaget (1987) e Vygotsky (1984) e Assis (1999), trazendo para as contribuições acerca das influências culturais e sociais na Educação infantil, Kramer (1999), retratando os estudos de Wallon sobre o ideal de educação infantil Galvão (1995).

No terceiro capítulo, que tem por título: *Como trabalhar com autistas?*, os referenciais teóricos foram os estudos sobre o autismo de Klin, (2006), Bosa e Hoher (2009), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição (DSM-IV) e o documento legal utilizado foi a Política Nacional de Educação Especial – Brasil (2007).

No quarto capítulo, que tem por título: *Como trabalhar com crianças autistas na Educação Infantil?*, utilizou-se como base teórica: Carvalho (2009), Dollabona e Mendes (2004) e RCNEI, retratando-se a importância da ludicidade e do brincar no processo educativo. (BRASIL, 1998)

Espera-se que este estudo contribua na atualização de dados sobre Educação Especial, Educação Infantil e Autismo, para um melhor desempenho do docente em sua prática na sala de aula.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VIDA ESCOLAR E SOCIAL DAS CRIANÇAS

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96, a educação infantil passou a integrar-se a Educação Básica em conjunto com o ensino fundamental e médio, todavia com a LDB no artigo 29, é afirmado que a educação infantil, sendo a etapa inicial da educação básica, tem por objetivo atingir o desenvolvimento da criança de forma integral até os seis anos de idade e este desenvolvimento tem que abranger a determinadas áreas específicas como: psicológica, física, intelectual e social atuando como complemento do posicionamento familiar e da ação da comunidade de um modo geral (BRASIL, 1996).

A Resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, altera a faixa etária de atendimento e estabelece no artigo 3º que a Educação Infantil deve atender as crianças de 0 – 5 anos de idade (BRASIL, 2009). Um dos critérios que está na presente na Lei sobre a educação infantil é categórico e afirma que esta deve ser ofertada em creches para crianças de até 3 anos, e na pré-escola para crianças com a faixa etária de 4 - 5 anos de idade. No entanto, fica declarado também que este nível da educação básica é facultativo, ou seja, desobriga o Estado de propiciar tais atividades, ficando a cargo do município implantar para a comunidade os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

É importante ressaltar que ao contrário dos outros níveis educacionais que possuem seu currículo formal a educação infantil não o tem. Desta forma desde o ano de 1998, o Referencial Nacional para a Educação infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) vem norteando a educação infantil. O RCNEI é um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que sustenta as demais partes segmentárias da Educação Básica (BRASIL, 1997).

Em contrapartida a essa condição sobre a educação infantil, é estabelecida a Resolução de nº 5, demonstrando a importância dessa etapa na formação do cidadão e a necessidade desta ser amparada legalmente (BRASIL, 2009). Deste modo, o currículo da educação infantil passa a ter existência e é elaborado mediante a um conjunto de práticas pedagógicas que subsidiam de forma coerente todo trabalho desenvolvido. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação foi responsável em reunir os princípios, fundamentos e procedimentos como forma de orientação das políticas públicas para esta etapa da educação básica.

Conforme os RCNEI a função da educação infantil se divide em dois pontos principais, o primeiro é o cuidado com a criança em extensão formal contemplando a alimentação, higiene e o lazer que se expressa através do brincar. O segundo diz respeito ao papel dela no ato de educar, garantindo o total respeito ao conjunto de qualidades lúdicas das tarefas para a aprendizagem com o foco no crescimento total da criança (BRASIL, 1998).

Existem alguns eixos que devem ser desenvolvidos com as crianças, são estes: música, artes visuais, movimento, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

Os conteúdos presentes nesses eixos são essenciais para a criança e seu pleno desenvolvimento e visam atingir certas capacidades tais como: ampliar relações sociais na inter-relação com outras crianças e adultos, dar a ela uma noção do seu próprio corpo, se divertir e expressar-se de diversos modos, fazer uso de distintas linguagens para estabelecer a comunicação e entre outras maneiras de se desenvolverem integralmente.

A LDB (BRASIL, 1996) sobre a educação infantil aponta esta fase educacional para vida escolar e social da criança como essencial para se garantir os primeiros conhecimentos de si mesmo e respeito pelo o outro, bem como a valorização da sociabilidade das crianças, por isso o principal trabalho da educação infantil deve estar voltado a estimular os diversos pontos de desenvolvimento da criança, investindo para que elas possam fomentar sua curiosidade, porém o indispensável de tudo isso é que os alunos ainda tão pequenos sintam-se à vontade neste espaço para que a educação possa ser algo prazeroso dentro desse ambiente escolar, para todos, em particular para as crianças.

Existem alguns regulamentos que constam nos RCNEI para tornarem as instituições escolares adequadas ao atendimento das necessidades gerais e específicas do público alvo da educação infantil. Estas determinações dizem respeito à estrutura física do espaço escolar e que não chegam ao conhecimento dos pais ou responsáveis. São estas: os estabelecimentos institucionais das escolas tem por obrigação ter duas cozinhas, cada uma delas para uma faixa etária diferente uma para as crianças de 0 a 3 anos, outra para as de 4 e 5 anos, o espaço deve atender a medida de 2m² por aluno em sala, com fraldário e lactário separado da sala de aula (BRASIL, 1998).

2.1 A IMPORTÂNCIA E O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhos científicos que abordam sobre desenvolvimento infantil evidenciam a importância concreta dos anos iniciais da vida para o crescimento das áreas física, cognitiva, afetiva e social dos indivíduos.

A educação, como processo de acumulação de conhecimento, é o ganho social que mais enobrece a natureza humana, em contrapartida o analfabetismo é um fator de marginalização, que exclui e impede a mobilidade social da criança, do jovem, do homem e da mulher (BRASIL, 2008, p.41).

Aperfeiçoar a democratização da instrução do conhecimento nos anos iniciais de vida das crianças é fundamental para a melhoria dos indicadores de aprendizado dos estudantes, fomentar logo cedo a procura pelo saber e dissipar as desigualdades de cunho social e econômico favorecem a formação do cidadão (BRASIL, 1998).

É válido ressaltar que a educação em países do exterior como na França é tratada com bastante seriedade, a exemplo disto pode-se afirmar que os professores para trabalhar na educação infantil necessitam ter títulos de mestres e recebem salários tão bem e equivalentes a aqueles docentes que ensinam para os estudantes do nível superior (CAMPOS, 2006).

Uma apresentação de como a inserção na instituição escolar logo cedo faz o diferencial é o dado numérico de repetentes na 1ª série do ensino fundamental, por não terem tido a oportunidade de contato com a escola ainda na primeira fase da infância. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são os órgãos responsáveis em fiscalizar a questão do desenvolvimento educacional e sócio- econômico dos países. O Brasil é o detentor da maior taxa com 32%, chegando a se comparar com a realidade da África subsaariana (PINHO, 2012). Essa fatalidade joga um terço da nação brasileira ao retrocesso e influencia desde cedo a autoestima das crianças.

É na Creche ou pré- escola que os pequenos cidadãos começam a se descobrir e conhecer as demais pessoas, a respeitar seus limites criar respeito pelo o outro expandindo suas habilidades, aprimorando e criando novos conhecimentos.

Trabalhar na educação infantil é vivenciar o dia a dia desse nível educacional e perceber sua valorização é trazer o real significado da educação, muitos enxergam a educação infantil como um lugar da criança passar o tempo. E a escola com todo seu espaço físico restringe-se apenas ao brincar sem nenhum compromisso, na maioria das vezes pensa-se nela como o lugar de deixar as crianças enquanto há algo mais importante para se fazer. Porém não

é isso que influentes referências educacionais e teóricos como Piaget (1987) afirmam, segundo ele a fase pré-escolar não deve ser encarada como recreação, e sim como um ambiente criativo, que possibilite a diversificação e expansão das vivências infantis, engrandecendo a inventividade da criança e motivando sua autonomia.

Dialogar com a comunidade escolar incluindo as famílias dos alunos e todo quadro de funcionários para transparecer esses pontos é crucial para lhes darem uma noção realista sobre a educação infantil, para que comecem a ser eliminada a ideia de desvalorização desta etapa. No entanto, não é absurdo falar que esta consideração se faz presente na LDB, quando esta prescreve que a Educação Infantil deve ser oferecida pela rede pública e privada, mas que compete ao município oferecê-la, todavia é sua prioridade disponibilizar o Ensino Fundamental (LDB, Art.11, inciso V) (BRASIL, 1996). Não obstante, a Educação Infantil ficava em segundo plano, tratada como se ela fosse um nível educacional de caráter insignificante e sem relevância. Diante dessa conjuntura social surge um questionamento: Qual a importância da Educação Infantil?

Segundo Oliveira (1995), a Educação Infantil legalmente instituída é um espaço de cultura, resultado do ato humano histórico sobre o âmbito físico. É um ambiente artificial e natural. Artificial por ter sido criação humana ao decorrer do seu crescimento histórico, e natural na medida em que a criança estreia na vida social. Espaço de relacionamentos e trabalho que implicam do ponto de vista técnico, administrativo, filosófico e metodológico. Para Vygotsky (1984), as peculiaridades humanas não se apresentam desde o nascimento do sujeito e nem são simples resultados da coação do meio extrínseco. Essas ações são resultado da ação dialética entre o ser humano e o meio social e cultural em que está. As associações, relações psicológicas específicas dos seres humanos são frutos das relações do homem e o meio sociocultural. O ato de aprender e o desenvolvimento de relacionam desde o início da vida das pessoas.

A Educação Infantil não se limita apenas a preparação para inserção do aluno no Ensino Fundamental, ela deve proporcionar a construção do desenvolvimento moral, devendo respeitar o interesse da criança, conduzindo-a a pensar sobre as perguntas que faz. A Educação infantil necessita ter em vista o crescimento evolutivo da criança em todas as suas áreas, sejam elas física, socioeconômica, intelectual e afetiva, não podendo ser prejudicada por meio dos seus planos e intuítos, com a circunstância de sucesso ou não escolar de seus educandos em distintos níveis de seu decurso de escolarização (ASSIS, 1999).

GALVÃO (1995) elucida que as ideias de Wallon eram que o ideal de Educação Infantil, seria que as necessidades das crianças fossem atendidas com planos de caráter

afetivo, cognitivo além do motor promovendo o seu crescimento em todos esses níveis de desenvolvimento.

A etapa básica escolar inicial é veículo para que se atinja um objetivo maior, que é o desenvolvimento pessoal, pois a inteligência também é parte daquilo que é constituído pelo sujeito. Nisso se consolida a dimensão estética do real que tem grande importância fazendo com que a expressividade da pessoa ocupe seu lugar de destaque no meio social.

A instituição escolar deve impulsionar o trajeto da expressividade do eu (sujeito) e isso pode ser ofertado por meio de atividades artísticas, pois este é um espaço onde a expressão circunstancial no qual a criança se encontra e suas subjetividades vividas são bastante favorecidas. Focando a construção autônoma do ser social a escola deve exercitar o movimento de expulsão e incorporação, o que remete a oportunizar ofertas que contextualizem a aquisição da expressividade e que por meio destas ocorram a alternância predominante das dimensões concretas e subjetivas. Em construções curriculares essa procura é refletida na união da ciência com a arte (GALVÃO, 1995).

No ambiente físico e social são encontrados meios nos quais as atividades de caráter infantil acontecem, sendo assim o conhecimento que a escola oferta não pode desvincular-se desse ambiente, mas, integrar-se e fortalecer-se através do que ele venha oferecer, visando sempre um trabalho contextualizado por meio das relações que acontecem dentro deste espaço.

O grupo começa a se insinuar à medida que a criança começa a sentir a diferença existente entre si mesma e as demais pessoas que integram o conjunto de pessoas na qual ela faz parte. Mediante ainda ao que a autora manifesta através dos seus estudos sobre Wallon, quando a criança encontra-se na faixa etária entre 3 aos 5 anos de idade, o que Wallon nomeia de “período maternal” preparar-se-á a emancipação posterior da mesma, neste sentido a educação deve almejar a preparação formativa da criança como ser humano e suas especificidades bem como um ser social (GALVÃO, 1995).

Em concordância com o RCNEI, ela deve ter como primazia a qualidade das relações interacionistas, levando em conta a pluralidade cultural, social e ambiental, dando possibilidades a criança da construção de uma identidade baseada na sua autonomia e que assim ela venha ter aparatos educativos suficientes para desenvolver o conjunto de habilidade que lhes são necessárias para sua vida em sociedade (BRASIL, 1998).

É justamente na fase da educação em discussão que as crianças começam a construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos.

Em complemento a essa discussão o Plano Nacional de Educação (PNE) assegura que a Educação Infantil:

[...] é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. (BRASIL, 2000, p. 46)

Por esse motivo fazer pouco caso da fase inicial da criança (infância), é não valorizar uma grande potencialidade que o ser humano possui, pois é exatamente nesse período que a inteligência começa sua formação.

Para que a exercício pedagógico ocorra da maneira mais séria possível, respeitando ao máximo o processo único de desenvolvimento da criança é preciso que haja a superação das diversas dicotomias existentes na sociedade atual como, por exemplo: creche/pré-escola, assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras. Que infelizmente foram produzidas nos seio da nossa sociedade por meio das políticas e práticas sociais errôneas com o passar dos tempos.

A perspectiva de Kramer (1999) ressalta que a Educação Infantil tem que dar privilégio aos fatores culturais e sociais, percebendo sua relevância para a educação e seus processos. O principal objetivo deve ser a implementação de uma pré-escola com qualidade, que seja reconhecedora das diferenças existentes entre as crianças em seus mais variados aspectos, mas, que mesmo assim as valorizem e beneficiem-nas com relação ao desenvolvimento e à construção dos saberes.

O processo de construção da autonomia e independência na criança, como: encarar e solucionar problemas, criar responsabilidade, ser criativo, formar conceitos e garanti-los com estabilidade de modo positivo, além de aguçar a comunicação e a expressão em suas mais variadas maneiras relacionadas ao nível de linguagem também são elementos constituintes de uma formação educativa voltada para o respeito e cidadania destes sujeitos valorizando sua fase educativa. A educação na pré-escola deve focar na criticidade da criança para que ela possa atuar na sociedade.

2.2 TRABALHANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL

O RCNEI aponta eixos norteadores para trabalhar com as crianças na Educação Infantil, são estes: Natureza e sociedade, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Identidade e Autonomia (BRASIL, 1998).

2.2.1 Natureza e Sociedade

Muito precocemente, as crianças ao relacionar-se com o meio natural e social que estão incluídas, adquirem conhecimento de mundo, que por sua vez surgem através dos questionamentos e a necessidade de resposta. Sendo participantes de “grupos socioculturais singulares”, as crianças por meio da interação e trocas de conhecimentos entre si, iniciam o processo de reflexão dos valores, conceitos presentes na sociedade e os mais variados temas presentes no seu cotidiano (BRASIL, 1999).

Ainda neste eixo, é apresentada a importância da brincadeira de “faz de conta” para o desenvolvimento da criança nessa faixa etária. A criança utiliza todos os recursos de que dispõe para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar o pensamento e trabalhar com afetos e sentimentos. Isso tudo ocorre quando o brincar envolve o que mais academicamente chamamos de “Jogo Simbólico”¹. Por meio do jogo simbólico, a criança passa a dar vários significados ao mesmo objeto, e a partir do jogo que compartilha com os adultos e com outras crianças, também é possível adquirir conhecimentos sobre o mundo em que vive, criando hipóteses sobre o que vivenciam através da manipulação de instrumentos que faz referência aquilo que elas supõem. Intervir nesses momentos e sempre lançar desafios e questionamentos a elas também pode enriquecer esse momento de aprendizagem.

¹ “A função do jogo simbólico é claramente percebida no “faz-de-conta” das crianças de dois a quatro anos. Ela consiste em assimilar a realidade ao ego, ao mesmo tempo em que o libera das exigências da acomodação”. (PULASKI, 1983, p. 95).

2.2.2 Artes visuais

As artes visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1999)

Por esse motivo procurar estimular o contato com diversas possibilidades de arte todos os dias, fazendo com que as crianças sintam-se sempre sujeitos ativos na produção artística é papel do educador para obter êxito na sua prática diária com as crianças. E o mais importante deixar em evidencia o prazer de “fazer arte”, de explorar e experimentar novas sensações, e o envolvimento das crianças durante as produções dando-lhes o direito de se sentirem criativas. Explorar atividades lúdicas, artísticas, estimular os sentidos perceptivos e as inúmeras possibilidades entre o real e o imaginário, procurando oportunizar o maior número de vivências é parte formativa e subsidiária da Educação Infantil. Ofertar momentos lúdicos para as crianças, respeitando-a como um ser que tem suas próprias impressões, contribui diretamente para a construção educacional da mesma.

2.2.3 Linguagem oral e escrita

O processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita é de suma importância para o aluno na faixa etária da Educação infantil ampliar sua forma de inserir-se nos diversos contextos sociais (BRASIL, 1999). Durante todo o ano letivo é fundamental criar e ofertar situações de ampliações das capacidades de comunicação e expressão das crianças. Interrogá-las sobre o seu dia, sobre o seu final de semana, momento em que ela se encontra fora da escola torna-se instrumento que favorece e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, pois através dos relatos o vocabulário delas vão se ampliando aos poucos.

O momento em que acontece a chamada não pode ser descartado durante o dia na escola, é onde as crianças fazem o reconhecimento da ficha através da sua foto ou da foto dos colegas, e nesse tempo reunido com o grupo a crianças verbaliza e reconhece a si e aos outros pelo nome de modo bem descontraído e espontâneo. A organização da rotina diária se dá também através de fichas com imagens, por meio dela se construirá um cartaz, com o objetivo de proporcionar sentimentos de estabilidade e segurança facilitando as percepções sobre tempo e espaço sem contar no enriquecimento da linguagem que a criança ganha ao

identificar e expressar pela fala as fichas no mural sobre as atividades que irá participar naquele dia.

O trabalho com a música auxilia na construção e no desenvolvimento da linguagem oral, possibilita a exploração e a expressão através do corpo e estabelece aproximações numéricas. O ritmo a entonação e a musicalidade das palavras funcionam com verdadeiros colaboradores do despertar da criança para a comunicação, proporcionando-lhe movimento, além de garantir o contato com a oralidade de forma lúdica e descontraída. Tal contato natural, prazeroso e contextualizado do aluno com vocábulos diversificados e constituintes do seu universo concede uma gradativa interiorização de conceito e palavras, como por exemplo, relacionadas ao seu corpo, tempo e espaço estimulando a coordenação motora, contagem oral, ritmo e socialização, no entanto a música pode ser um eficiente canal de comunicação entre as crianças e o mundo valorizando a linguagem oral.

2.2.4 Matemática

Ao nascerem, as crianças já se encontram envolvidas por um conhecimento matemático que já faz arte do seu mundo. Estas fazem parte de inúmeras situações que envolvem noções de quantidade, valor, espaço, números entre outros (BRASIL, 1999).

Esse conhecimento pode acontecer de maneira muito divertida e a ludicidade traz a sua contribuição, com instrumentos de montagem, separação de objeto por tamanhos e formas, as crianças podem ser estimuladas a perceberem e internalizem a noção espacial por meio de brincadeira como “arremesso” quem joga mais distante, “boca do sapo” quem acerta a bolinha de papel dentro da boca do sapo, “amarelinha” contando os saltos dados, “morto vivo” trazendo-lhes a noção de alto e baixo além de outras atividades são indispensáveis para que a criança apreenda os conceitos praticando enquanto brinca.

2.2.5 Identidade e Autonomia

O processo de construção da identidade e da autonomia tem relação com os valores sociais e heranças culturais que ela participa (BRASIL, 1999). Por esse motivo as oportunidades oferecidas na escola, situações dentro da rotina ou inusitadas servem para estimular nas crianças o desenvolvimento da sua autonomia e a interação com o meio social. Nesse processo onde se constroem novos conhecimentos a partir daquilo que a criança já traz, é essencial, dar-lhes direitos de serem conhecedores e autores da sua própria história. Formar

sujeitos autônomos e capazes para atuarem na sociedade de forma crítica e ativa é papel responsável da escola, sem esquecer-se dos limites que devem ser colocados em determinadas situações. Convém em alguns deles de modo satisfatório deixar a criança superar desafios para atingir níveis com relação ao seu crescimento em diversos aspectos ressaltando o intelectual, corporal e moral.

2.3 COMO TRABALHAR NO INÍCIO DO ANO OS PRIMEIROS DIAS NA ESCOLA E A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NESSE AMBIENTE

Nesta fase escolar, acontece uma série de vivências para as crianças, que as fazem se perceber em um espaço onde a comunicação seja ela verbal, sonoro ou gestual os levará a um caminho mais seguro, aonde tudo parece ser tão desconfortante principalmente nos primeiros dias de aula o que é popularmente conhecido por adaptação este é o principal veículo de interação. Esse é o momento no qual a criança é acompanhada por alguma referência familiar durante o tempo que ela se encontra recém-chegada na escola isso é comum a quase todas as crianças, exceto os casos quando a adaptação ocorre de modo atípico e a criança não necessita de nenhum membro da família para lhe transmitir segurança enquanto ela vai se acomodando a aquele novo ambiente social.

Passando-se os dias é necessário que à despedida aconteça, é exatamente nesse momento em que a criança se desestabiliza e precisa encontrar uma nova referência na sala para lhe transmitir confiança na certeza que esta cuidará dela até o retorno dos pais, e assim volta a se estabilizar, e quando acontece isso mesmo que cause estranheza a criança vai amadurecendo e aprendendo a lidar com seus sentimentos, superando seus medos. Todo esse contexto em que a criança é inserida quando chega à escola é importantíssimo e precisa ser muito bem trabalhado para que com o passar dos dias quando a sua adaptação for “concluída” está não sinta falta de algo que não lhe foi transmitido durante este processo pelos profissionais da sala, e ela apenas tenha aceitado essa situação por falta de escolhas, mas isso acabará comprometendo sua aprendizagem e envolvimento com o grupo, pois é bem provável que o choro apareça constantemente durante todo ano letivo o que deixará más recordações sobre o espaço escolar, no qual deve ser visto pelo o aluno (a) como receptivo e prazeroso para se estar. (KRAMER, 1999)

É na escola e a princípio na educação infantil que as crianças desenvolvem sua autonomia, adquirirão noções sobre seus direitos e deveres e passam a um novo estágio evolutivo do conhecimento, ainda que esses acréscimos educacionais ocorram através dos conflitos devido às disputas frequentes entre as crianças, por causa do fator mais agravante

nessa fase que é o egocentrismo. No entanto, é nesse momento que a socialização vai se fundamentando consequência das relações que vão sendo estabelecidas, e o educador leva uma grande vantagem e tem grande responsabilidade dentro desse espaço, pois ele conduzirá o grupo de modo à sempre respeitar sua autonomia e limitações, estimulando sempre suas competências esperando dessa forma que as crianças construam novas habilidades. (KRAMER, 1999)

3 COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS AUTISTAS

De acordo com a definição de Klin (2006), autismo é diagnosticamente considerado como um transtorno de neurodesenvolvimento, o qual acontece uma quebra nos processos básicos da socialização entre as pessoas, bem como na comunicação e aprendizado destas, tais consequências em conjunto são denominadas de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

O Autismo encontra-se entre os transtornos de desenvolvimento mais correntes atingindo em média 1 em cada 200 pessoas. E dentre os transtornos de desenvolvimento são os que mais têm carga genética propícia a ameaças de novos casos na família, entre uma ordem de 2 a 15% se, isso se for atribuído um conceito mais abrangente no critério do diagnóstico. Este também é marcado por uma iniciação rápida dos desvios e atrasos relacionados ao progresso de diversas habilidades, dentre as quais destacam-se as sociais, as comunicativas e as cognitivas (KLIN, 2006).

Segundo Bosa e Hoher (BOSA; HOHER, 2009, p. 190) autismo “caracteriza-se pelo comprometimento severo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.” Cada área comprometida afeta de forma particular o relacionamento e a vida dos autistas em sociedade, devido sua maneira de lidar com o mundo a sua volta. Concernente ao comprometimento no desenvolvimento social, as autoras sinalizam que este é traçado por barreiras na interação com outras pessoas de forma recíproca e com espontaneidade, existe também resistência no contexto da imitação e brincadeiras características do jogo simbólico com os demais, podendo também comprometer a possibilidade de estabelecer novas amizades.

Quanto à questão da comunicação, sabe-se que há retardo na fala e nos gestos, movimentos constantes e estereotipados e uso repetitivo de uma ou mais palavras como até mesmo a reprodução mecanizada de um diálogo completo, e complicações em iniciar e/ou conseguir prosseguir uma conversa. Devido ao modo que o autista vê, interage e interpreta o mundo a sua volta, isto pode influenciar a existência ou surgimento de certa inflexibilidade às mudanças, sejam elas comuns e simples ou até as mais notáveis, geralmente eles não se dão por satisfeitos quanto as alterações na rotina e isso provoca sérias reações como a desorganização do comportamento desses indivíduos que são manifestadas por meio de gritos, choros entre outros, ou seja, eles estão sempre tentando manter padrões comportamentais restritos e já conhecidos por causa da repetição.

Em consonância e mediante o nível cognitivo e severidade dos sintomas, alguns autistas externam problemas comportamentais denominados de: comportamentos automultilativos que refere-se a bater-se, moder-se, machucar-se com alguns objetos, como também sensibilidade extrema a barulhos tidos como comuns, interesses inusitados, por exemplo, a cheiro e textura de materiais ou por partes do corpo de pessoas. (GADIA et al., 2004.; RUTTER; TAYLOR & HERSOV, 1996 apud BOSA; HOHER, 2009). Sendo assim, é pertinente discorrer que esses sintomas característicos do autismo variam para cada criança, bem como o que se diz respeito ao nível de desenvolvimento delas.

Estudos sobre o diagnóstico, possíveis causas e consequências do autismo estão em contínuos avanços na tentativa de compreender e encaminhar uma atual perspectiva da neurociência, com o intuito de investigar os procedimentos peculiares de socialização e dos bloqueios típicos destes.

É de suma importância destacar que o DSM-IV-TR², em sua quarta edição, afirma que o autismo pode estar variavelmente ligado a condição de retardo mental em certas pessoas, apresentando uma série de variantes em quadros clínicos, como os demais Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). O autismo varia tanto na questão dos sintomas quanto do grau de acometimento, porém encontra-se no mesmo grupo dos demais devido à relevância que existe na precocidade do bloqueio no contexto de socialização intrínseco da deficiência. Ao falar de autismo sabe-se que há diversos modos de expressão de comportamentos e também distintas intensidades de acometimento e acreditável diversos fatores de causas, isso fez com que surgisse um termo conhecido como Transtorno do Espectro do autismo, que assim como no termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento faz referência a várias condições diferentes sendo estas o autismo, síndrome de Asperger e TID- SOE³, que ao contrário do termo TID faz menção a uma provável natureza dimensional que faz interconexão a várias condições mais do que as barreiras, de modo evidentemente definidos em volta de rótulos analisados. É importante fundamentar e esclarecer que o conceito exposto

² Mais conhecido como o DSM-IV, o manual é publicado pela Associação Americana de Psiquiatria e abrange todos os distúrbios de saúde mental para crianças e adultos. Ela também lista as causas conhecidas de esses transtornos, as estatísticas em termos de sexo, idade de início e prognóstico, bem como algumas pesquisas sobre as abordagens de tratamento ideal. (MANUAL Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. Edição. Disponível em: <<http://allpsych.com/disorders/dsm.html>>. Acesso em: 17 mar. 2013)

³ Transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação (TID-SOE). O TID-SOE é uma categoria diagnóstica de exclusão e não possui regras especificadas para sua aplicação. (MERCADANTE; GAAG; SCHWARTZMAN, 2006).

de natureza dimensional ou de alcance está baseado no caso do autismo e os transtornos com relação a estes serem os transtornos do desenvolvimento que mais prevalecem em relação a uma associação a genética dos autistas, isso quer dizer que pode-se achar uma instabilidade e certa rigidez social entre pessoas da família, mesmo que estes porém não se achem criteriosamente encaixados em um diagnóstico clínico, no entanto esses familiares são encarados como portadores do “fenótipo” mais abrangente do autismo.

Autismo pode ser chamado e também conhecido por outras nomenclaturas, sendo estas denominadas de transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce e se impõe como o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) mais afamado. Nessa circunstância, há um agravo constante e definido vinculado a interação dos autistas em grupo presente na sociedade, onde estão afetadas áreas importantes para ocorrerem tal interação, são essas modificações na comunicação, como também parâmetros limitados ou estereotipados de condutas comportamentais e de interesses. Vale ressaltar que a aparição das anormalidades oriundas do TID autismo em cada zona (âmbito), estará acontecendo por volta dos três primeiros anos de vida. Segundo Klin (2006), cerca de 60 a 70% dos autistas apresentam-se e agem na faixa do retardo mental, ainda que pesquisas mais atual mostrem que percentualmente este dado esteja reduzindo, essa transformação a respeito do autismo representa uma maior compreensão sobre as expressões do autismo e já encontram-se casos que pessoas autistas possuem alto grau de funcionamento, tal episódio por sua vez, aparenta aduzir a que um elevado número de pessoas seja clinicamente investigadas com esse requisito.

3.1 HISTÓRICO DO AUTISMO

Na década de 40, Kanner (1943 apud KLIN, 2006) expôs, minuciosamente, pela primeira vez 11 fatos os quais classificou de distúrbios autístico do contato afetivo. Nos iniciais 11 fatos, constatou-se que existia uma certa “incapacidade” das pessoas analisadas em “associar-se” de um método habitual com as pessoas a partir do começo da vida. O mesmo autor também reconheceu através de sua observação reações insólitas ao ambiente, que continham maneirismo motores estereotipados, rigidez às modificações ou persistência na constância, assim como características não comuns das capacidades de comunicação da criança, como utilizar os pronomes de modo invertido e a inclinação ao eco no sistema de linguagem chamado de ecolalia. Kanner (1943, apud KLIN, 2006) foi cauteloso ao disponibilizar uma contextualização do desenvolvimento para suas análises. O estudioso

enfocou a preeminência dos déficits na relação em sociedade, bem como da maneira de se comportar excepcional na descrição da circunstância.

Durante as décadas de 50 a 60 do século anterior, aconteceu bastante imprecisão sobre a particularidade da natureza do autismo e o estudo da causa, era muito comum acreditar que o autismo tinha sua causa devido a emocional irresponsabilidade dos pais pelos seus filhos, surgindo o pressuposto de mãe geladeira. Na maior fração mundial, abandonou-se esta concepção de culpabilidade dos pais, no entanto ainda existem países Europeus e Latino Americanos, que acreditam e consideram essa hipótese. No princípio dos anos 60, um elevado número composto por provas evidenciais começou a agregar-se, propondo que o autismo era um transtorno cerebral vigente desde a infância e constatado desde a infância e revelado em todos os países e em povos com diferentes etnias e raças e status socioeconômicos pesquisados.

Um ponto relevante na classificação do transtorno autístico sucedeu na década de 70. Segundo Klin (2006), foi quando Michael Rutter, em 1978, insinuou uma definição do autismo alicerçado em quatro parâmetros criteriosos são estes: retardamento e desvio sociais, não só como função de retardo mental, porém como um atraso nesse aspecto; dificuldade de comunicação, outra vez não só ligado à finalidade de retardo mental; modos de comportamentos singulares, tais como movimentos estereotipados e maneirismo e com seu início anterior aos 2 anos e 6 meses de idade.

A elucidação de Rutter (apud KLIN, 2006) que ocorreu em 1978 e o progressivo conjunto de trabalhos sobre o autismo instigaram a uma descrição dessa configuração no DSM-III, em 1980, foi quando o autismo primordialmente foi distinguido e posto em uma nova ordem de transtornos, a inferir: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Em virtude de no autismo, o indivíduo, ter as áreas de interação social, comunicação e atuação comprometidas, tais condições, originaram a expressão TID, que por sua vez foi eleita para trazer uma reflexão acerca das diversas partes do funcionamento e desempenho que é afetado devido à circunstância vinculada ao próprio transtorno. Klin (2006), no período do DSM-III-R, a terminologia TID adquiriu fundamentos, conduzindo à sua adesão também na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas com relações à Saúde (CID-10)⁴. Ainda segundo o autor, o DSM-IV tem a visão de que as atuais

⁴ LISTA CID-10 - A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos

medidas potenciais para o autismo, assim como as diversas condições pretendidas a serem incluídas na posição categórica TID, foram examinados em um estudo internacional, multicêntrico, que englobou mais de 1.000 casos analisados por mais de 100 avaliadores clínicos.

Os esquemas para classificar o DSM-IV e também o CID-10 tornaram-se correspondentes com o objetivo de evitar uma exequível desorganização entre estudiosos pesquisadores clínicos que atuam em distintas partes do globo encaminhados por um ou outro sistema de classificação das doenças.

A designação dos critérios foi deliberada baseada em dados reais explícitos em trabalho de campo. A confiança existente entre os avaliadores foi mensurada para o autismo e circunstâncias a ele relacionadas, apontando, de modo geral, um acordo conveniente e agradável principalmente entre os clínicos reconhecidos pela experiência. O DSM-IV-TR vem sendo escutado de textos com frequentes atualizações a respeito do autismo, síndrome de Asperge e os demais TIDs, no entanto, as medidas de diagnósticos conservam-se as mesmas que os do DSM-IV.

3.1.1 Os Primeiros Estudos Epidemiológicos sobre o Autismo

O primeiro estudo com esse cunho investigativo sobre a epidemiologia do autismo aconteceu através do estudo de Victor Lotter no ano de 1996. No qual ele percorreu um indicativo da maioria de 4,5 em 10.000 crianças investigadas em todo grupo populacional de crianças de faixa etária entre oito a dez anos, no território condado na Inglaterra chamado de Middlesex, localizado entre o Norte e o Oeste de Londres. A partir disso, foram publicados mais de 20 estudos voltados para epidemiologia e milhões de crianças foram investigadas por meio de pesquisas e o relato destas análises tiveram publicações lançadas em todo mundo. (KLIN, 2006)

O indicativo de preponderância com resultados colhidos em particular de estudos mais atuais assinalam para um índice que se conserva e mostram que 1 em cada 1000 pessoas que nascem, tem autismo (prototípico). As plausíveis explicações para o elevado acréscimo na

anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10.

Disponível em: < <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2013)

preponderância considerada do autismo e das situações ligadas a este transtorno são várias: a adesão de conceitos mais gerais de autismo sendo este como produto do reconhecimento do TID como sendo um espectro de condições; a completude de conscientização entre os profissionais do meio clínico esticando-se até a comunidade mais abrangente sobre as diversas expressões de autismo, vale a pena ressaltar que isto se deu mediante a cobertura mais presente dos recursos midiáticos; melhor averiguação de episódios sem retardo mental devido a um aumento na conscientização sobre o mesmo; o estímulo para que se elabore um diagnóstico devido a aptidão para eleger serviços na mesma medida do diagnóstico, a exemplo disto houve mudanças importantes no contexto educacional do EUA; o entendimento de que a detecção precoce como também a intervenção intensifica um resultado positivo e dessa forma estimula-se um diagnóstico de jovens e crianças incitando a comunidade a não abandonar e desacreditar em uma pessoa com autismo, que de outra maneira não teria condições para obtenção dos serviços necessários e a apuração com alicerce populacional que vale ressaltar, alargou amostras clínicas por meio de uma busca minuciosa na comunidade de modo geral à procura pela demanda de crianças autistas e que de outro modo não poderiam ser encontradas. (KLIN, 2006)

É de suma importância dá ênfase ao aumento do índice de prevalência do autismo, pois isso tem significado notório que mais pessoas são enquadradas dentro do quadro autístico ou em demais condições semelhantes. Contudo essa análise não induz que a ocorrência geral do autismo esteja em crescente aumento. Por acreditar-se que estava ocorrendo um aumento do autismo trouxe a ideia que estava havendo uma “epidemia” do quadro isto é a quantidade de indivíduos com autismo estava evoluindo em números alarmantes.

Atualmente, ainda, não há evidências que convençam de que este fato seja verdadeiro ou coerente e que também supostamente haveria riscos no ambiente que potencializasse tornando-se “ativadores” de tal proliferação, para justificativa a exemplo os programas de vacinação não ganharam nenhuma autenticação empírica em diversas pesquisas em abrangente escala executada na Escandinávia, no território Japonês nos Estados Unidos entre outros países. (KLIN, 2006)

Lamentavelmente, ainda prevalece a crença no meio de algumas pessoas que a vacinação que é administrada na infância a exemplo a tríplice viral, ou modos de conservação de materiais usados em projetos de imunização sejam possíveis causadores do autismo. Essa crença popular fez com que um grande número de pais removesse seus filhos dos programas de combate a doenças através da imunização. Esse acontecimento resultou um acúmulo de referências no Reino Unido e nos EUA que apontavam para a assustadora reaparição dessas

ameaçadoras e perigosas doenças, em particular o sarampo que pode levar a criança ao retardo mental e até mesmo a óbito. (KLIN, 2006)

Uma evidência interessante que engloba tanto o aspecto clínico tanto o epidemiológico é que o índice de casos de autismo é muito mais frequente em crianças do sexo masculino do que feminino com comparações médias descritas de cerca de 3,5 a 4,0 meninos para cada menina. Esse paralelo pode sofrer variações, porém em virtude da escala de funcionalidade intelectual. (KLIN, 2006)

Análises a cerca do conhecimento demonstram médias de até 6,0 ou mais homens para cada indivíduo do sexo feminino, em pessoas com autismo ausente de retardo mental, ao andamento que as proporções entre os indivíduos que possuíam, retardo mental na escala que vai de moderado a grave eram de 1,5 para apenas 1. Entretanto, ainda não está explícito o porquê das mulheres têm uma representatividade inferior na linha sem retardo mental. Pode ser que uma vicissitude acometa o sexo masculino e que indivíduos deste sexo disponham de um patamar mais baixo para um problema na área do cérebro do que as pessoas do sexo feminino, ou, o oposto, de que um dano cerebral mais severo poderia ser preciso para a causa do autismo em uma mulher. Em concílio com essa presunção, quando um indivíduo autista for menina, logo essa teria alta possibilidades de manifestar déficits graves na cognição (KLIN, 2006).

Muitas outras suposições foram colocadas à mostra, inclusive a probabilidade de que o autismo consiste em uma conjuntura genética vinculada ao cromossomo X, sendo assim torna os meninos mais expostos na vulnerabilidade, não obstante atualmente os números até então são pequenos para oferecer quaisquer inferências.

3.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO E SEU COMPLEXO DIAGNÓSTICO

Um diagnóstico de transtorno autístico tem que ser criteriosamente elaborado e necessita de requisitos fundamentais para que se estabeleça de modo rigoroso e eficiente sem descartar a importância da clareza dos intrínsecos detalhes relacionados a este processo minucioso. Vale ressaltar que um diagnóstico sobre esse transtorno exige no mínimo seis parâmetros voltados para o comportamento dos autistas, pelo menos um de cada um desses parâmetros comportamentais e de interação. (KLIN, 2006)

Os parâmetros referem-se a três conjuntos: distúrbios na relação e convívio social, distúrbios na comunicação e distúrbios no comportamento e preferência nas escolhas dos autistas.

Referentes ao distúrbio de relação e convívio social existem quatro considerações intituladas por Klin (2006, p. 3), como “Prejuízo qualitativo nas interações sociais.” Este prejuízo refere-se a: danos com marcas e comprometimentos nas formas verbais de se comunicar (fala) e no próprio processo de relações com o outro e dentro desse contexto existem também marcas de não progresso de relação na convivência com colegas, falta de atitudes que venham demonstrar e partilhar com os demais suas vivências afetando o lado comunicacional (dificuldade de interação com o grupo, e ausência de interesses em ajudar ou mostrar objetos que interesse ao outro), há também uma ausência na troca social e emocional geralmente não existe reciprocidade nessas relações.

Os quatro parâmetros estabelecidos como definidores de “Prejuízo qualitativo na comunicação” são o não acompanhamento etário no que diz respeito às formas de se comunicar verbalmente e que também não são compensados de outros modos alternativos de comunicação a exemplo os gestos que estão presentes e auxiliam socialmente as pessoas não verbais, incapacidade ou dificuldade de dar início ou manter estabilidade em uma conversação.

No grupo em que se encaixa o modo que os autistas tendem a se comportar é registrado por Klin (2006, p. 3) como “padrões restritivos repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades” que, em conformidade com Bosa e Hoher (2009), se manifesta em autistas e é caracterizado por uma resistência a hábitos e percursos de rotina que são fixados por eles de forma que se houver alguma necessidade de transformação surge uma instabilidade emocional e comportamental nesses indivíduos, já que eles asseguram-se nessa rotina de organização ambiental para darem prosseguimento em suas atividades sem crises organizacionais que comprometem a sua aceitação, no entanto, cabe afirmar que as características do comportamento autístico se modificam mediante o curso do desenvolvimento, por isso para evitar diagnósticos errados é preciso fazer uma avaliação constante no que refere-se ao nível de desenvolvimento das crianças para que dessa forma elas não sejam limitadas em suas atividades.

3.3 A CRIANÇA AUTISTA: SEU PERFIL, FAMÍLIA E SOCIEDADE

Como está disposto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007), toda criança com necessidades educacionais especiais tem direito de estar incluída na comunidade escolar, assim como as crianças ditas “normais”.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2007)

Todo atendimento destinado as crianças com necessidades educacionais especiais deve ser obrigatoriamente validado em seu exercício, para que os educandos tenham uma educação de qualidade e que através desta, eles possam desenvolver-se em todos os aspectos possíveis como os demais alunos que não necessitam do atendimento especial. As crianças especiais têm o direito de matricularem-se nas escolas, e cabe ao sistema de ensino organizar-se para receber com qualidade e responsabilidade os seus alunos especiais assegurando-lhes as condições pertinentes e fundamentais para uma educação de qualidade e quem alcance a todos.

Entende-se por educação especial (EE) como uma modalidade de educação, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecendo serviço de apoio educacional especializado ao sistema educacional regular. Sendo que a EE tem a finalidade de complementar e/ou suplementar os serviços educacionais comuns, a fim de garantir a inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes regulares (BRASIL, 2007).

Consideram-se como público alvo da educação especial as pessoas com deficiência (deficiência sensoriais, física-motoras e intelectual), Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil entre outros) e Altas Habilidades/superdotação (BRASIL, 2007). Sabe-se que todo ser humano tem suas particularidades e da mesma forma acontece com os autistas, estes possuem suas singularidades das quais os fazem especiais. Sendo assim, estes educandos carecem muitas vezes de situações e de apoio educacional específicos e estratégias diferenciadas de aprendizagem para avançarem em suas “limitações” como, por exemplo, acerca da interação com o outro.

A educação especial deve considerar a potencialidade do sujeito e não apenas a sua limitação, os perfis de cada estudante, suas características bio-psíquicas e a sua idade devem ser respeitadas tendo como base os princípios éticos e políticos para assegurar-lhes: a dignidade humana e o cumprimento da observância do direito de cada educando de realizar e projetar seus estudos, sua vida profissional e sua inserção na sociedade.

Não se pode esquecer que a identidade pessoal, assim como a potencialidade devem ser valorizada e reconhecida, para que este aluno autista se perceba incluído no sistema educacional não meramente integrado, afinal o ambiente tem que garantir condições para que este aluno participe ativamente do processo de ensino aprendizagem, como fundamento de formação e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências e por fim , faz-se obrigatório e considerável para o aluno público alvo da EE o desenvolvimento para este exercer a cidadania, a capacidade de interação e participação social, política, econômica e sua evolução por meio do cumprimento de seus deveres e o gozo dos seus direitos.

Os serviços de apoio especializados podem ser oferecidos de duas formas: em Salas de recursos multifuncionais (SRM) que se localizam na própria escola ou numa escola próxima ao aluno funcionando no turno oposto ao da escola regular sob o acompanhamento de um profissional especializado, ou o aluno deve ser atendido em Centros de Atendimento Educacional especializado chamados de (CAEE) que geralmente dispõe de uma equipe de multiprofissionais para garantir o suporte ao aluno com necessidades educacionais especiais, a escola e a família. O profissional de EE além de atuar com a criança com (NEE), o mesmo deve ter ações de orientações com a família e com o professor regular de como trabalhar com as crianças, auxiliar na utilização dos recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, esclarecer dúvidas sobre a comunicação alternativa entre outros.

Em suma, todos aqueles que necessitem de atendimento educacional especializado nas diversas atividades, seja ela de cunho autônomo e social, de recurso, auxílio assim como apoios intensos continuados e transformações adaptativas no currículo de modo significativo, isto já é assegurado na Legislação Especializada (BRASIL, 2007).

Sendo assim, são garantidos os direitos educacionais de cunho formativo e social de toda e qualquer criança especial, e a sua família, de inseri-los na comunidade escolar. Estes direitos estão resguardados perante a lei. Logo, encaixa-se, nesse parâmetro, as crianças com o autismo, dando-lhes a oportunidade delas se desenvolverem em todas as zonas possíveis, sendo estas a social, cognitiva e afetiva. Estas são básicas para que todos adquiram autonomia

no seu convívio e exercício em sociedade, a educação constituísse como um direito de todas as pessoas sejam elas normais ou especiais.

A formação do educador é imprescindível para a construção do conhecimento das crianças autistas e sua intervenção na educação infantil faz-se de sobre modo de grande valia. Sendo assim tais educadores para que possam ter êxito nas suas atividades em relação às crianças autistas têm que teorizar seus conhecimentos se especializando para que possibilitem a estas avançarem em seus conhecimentos e habilidades. Sabe-se que o estudo do conhecimento é muito relevante para formar profissionais da educação mais cientes e norteados das suas ações.

3.4 CHEGADA DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

- A Acolhida

Partindo do princípio de que o lúdico envolve e acolhe as crianças em toda e qualquer faixa etária, é evidente e pertinente afirmar que o brincar promove a interação entre as mesmas favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, se constitui como um papel fundamental no processo da acolhida.

Este é o momento da acolhida que os professores preparam o ambiente para receber as crianças quando chegam ao turno escolar e muitas vezes são através desse espaço que daremos continuidade quando iniciarmos nosso plano de atividade para aquele determinado dia. Atuando de modo receptivo com objetivos específicos e flexíveis, pois visa-se trabalhar de conformidade com o interesse da criança e não de modo enrijecido.

- Proposta da acolhida

Receber as crianças com música diversificadas, brincadeiras de roda, jogo simbólico e áreas afins, sempre direcionando-as com o intuito de envolvê-las em um processo solidário e educacional simultaneamente para que as mesmas venham vincular-se mesmo que estejam em ciclos diferenciados, é de real significância. Acreditando sempre que o lúdico pode promover a melhor forma de contato e participação das crianças levando em conta a espontaneidade e de aprendizagem, pois valoriza a criatividade das crianças oportunizando-as uma nova forma de ensino através do brincar garantindo-a o sucesso da aprendizagem trona-se um diferencial na

educação, denomino-o como processo colaborativo do conhecimento, por envolver muitos atores com o mesmo ou semelhantes objetivos.

Portanto, a Educação Infantil deve ser mais valorizada pela sociedade e governo, pelo seu grande papel transformador, pois é nela que se aprendem os primeiros valores da vida sendo a socialização uma das suas primordiais função. A desvalorização da Educação Infantil vai além do quesito pedagógico, está se dá basicamente por questões político-sociais. Educadores, pais todos estudiosos e todos que se interessam pelo tema Educação, devem fazer uma reflexão acerca do que é a Educação no país para atuarem com criticidade e dessa forma garantir a todas as crianças o que lhes são por direito constitucional, uma Educação de qualidade voltada para a formação social e pessoal sejam elas de quaisquer níveis econômico ou social, pois, como já sabe-se, a Educação Infantil é de real importância e significado para todas as crianças e é nessa fase que elas se desenvolvam em suas habilidades intelectuais e físicas tornando-se um ser humano pleno dotado de conhecimentos e cheio de oportunidades na sociedade.

4 O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Ao lembrar que esta pesquisa se constitui em um estudo bibliográfico e que teve como objetivo analisar como trabalhar com crianças autistas na Educação Infantil, neste quarto capítulo far-se-á uma abordagem sobre a prática pedagógica com as crianças que têm (NEE).

De acordo com Carvalho (2009), atualmente, o contexto da educação escolar tem sido analisado em torno do aspecto inclusão, e sobre tal assunto surgem grandes debates que se fazem necessário para a melhoria educacional de crianças com necessidades educacionais especiais. A autora exprime que tais reflexões acerca da inclusão devem ser pensadas e refletidas em convergência com os aspectos afetivos (sentir) como também os racionais (pensar), por entender que estes estão presentes e inter-relacionados com as nossas atitudes e atividades como profissional de modo especial ao trabalho do educador.

Carvalho (2009) aborda em seu trabalho que para as instituições escolares declararem e encararem de fato a orientação inclusiva e a escola como um espaço de oportunidades para aprendizagem, desenvolvimento e de participação de educandos especiais, faz-se necessário a transformação de paradigmas ainda presente em nossa sociedade. Esta não é uma atividade fácil, que requer tempo, discussões acerca do que é proposto, e esperado, para a inclusão como também uma rede de suportes necessários para que isto aconteça. A autora faz referência e inclui, nessa rede de suportes, os professores especializados, e declara sua importante colaboração no apoio aos demais profissionais de educação (professores), aos próprios alunos e aos familiares destes que necessitam de informações constantes sobre o processo de desenvolvimento do educando por causa do anseio e da insegurança. Estão inclusos também, nessa gama de suportes que a autora menciona, os psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais dentre outros, estes profissionais dão subsídios relevantes o que incentiva bastante o avanço das crianças especiais no aspecto organizacional delas com o meio social.

Carvalho (2009) aponta as idéias que orientam o seu trabalho, um elenco de sugestões para a extinção de uma série de barreiras que dificultam a aprendizagem e participação dos alunos especiais para que realmente haja uma escola inclusiva: ela afirma que toda comunidade escolar e os pais devem ser ativos e participarem de discussões a respeito do interesse desta educação e tomarem para si também a responsabilidade em compatibilidade com as funções que cada um desempenham; que o projeto político- pedagógico deve cobrir os diferentes espaços culturais, políticos da prática pedagógica, debatendo-se constantemente as

crenças, e a estrutura organizacional que permeia a escola, as ações de comunicação que são fixadas e a qualidade do exercício pedagógico, centralizado na aprendizagem e na participação de todos os alunos e que assim a metodologia não seja principal intuito dos educadores; tais ideias também consiste na operacionalização da inclusão abrangendo diversos espaços de diálogo dando permissão a atualização de conhecimentos, trocas de experiências e a verbalização de sentimentos. Carvalho (2009) ressalta que para a inclusão no espaço escolar são necessárias mudanças qualitativas relevantes nesse contexto, que vão além da questão ensino aprendizagem que estão circunscritas nela, as mudanças que a autora faz menção são inúmeras mais se destacam as de: acessibilidade física e atitudinal, melhoria na qualidade de formação dos professores que fazem parte do corpo docente da instituição, sendo esta formação desde a inicial até a continuada,

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades. (MAZZOTTA, 1987, p.117 apud MAZZOTA, 2010, p.84)

Mediante essa citação fica claro que o papel do educador em sala de aula vai além do que lhe é determinado através dos programas, este tem total autoridade sobre seu exercício e pode agir como entende sem ferir os direitos de outros para atingir o desenvolvimento do grupo, contudo este profissional, como esboça Carvalho (2009), deve estar preparado para assumir a responsabilidade da inclusão juntamente com toda comunidade escolar, para isso os cursos de formação de professores (inicial e/ou continuada) tornam-se mais um mecanismo de melhoria da educação dos alunos em especial neste caso os alunos com necessidade especiais.

De acordo com Mazzotta (2010), para que o educador venha exercer esse papel transformador da educação a formação efetiva deve ser vista como indispensável para sua função não devendo ser descartada, para evitar o mero preparo ocasional devido ao que pede as circunstâncias no momento.

Prosseguindo com as ideias de Carvalho (2009), faz-se pertinente também revisar o papel político- social da escola particularmente no mundo “globalizado” e esta revisão em consonância com as demandas e dificuldades sociais do autista são de suma importância para sua relação social. A providência e previsão dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros interferem diretamente neste delicado processo inclusivo. A valorização do trabalho docente que vale ressaltar é uma alavanca de ânimo para o profissional envolvido

nesse processo árduo, o desejo político de mudança, negar-se a permanecer estático sem perspectiva de crescimento social em favor da inserção dos especiais nas instituições escolares movidos pelo desejo de boas condições de funcionamento das escolas e finalmente trabalhar a articulação entre as políticas públicas.

A escola tem um papel social transformador, mas sem apoio não pode fazer todas as mudanças que precisam na questão da educação de crianças com necessidades educacionais especiais, é de grande valia a co-participação e parceria da saúde, transporte, trabalho e das demais áreas que zelam pelo direito do cidadão, finalizando suas ideias a autora diz que para a eliminação das dificuldades para que aparecem no processo de educação dos alunos especiais é imprescindível que aconteça a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação, esta ação reflete a tradução da filosofia da educação inclusiva à medida que são tomadas posições e estas possam evidenciar que aprender deve ser uma ação significativa e prazerosa tanto para os alunos como os educadores, viabilizando desta maneira a acessibilidade em seus diferentes pontos, físico, atitudinais, cognitivos e de relacionamentos.

4.1 DIALÉTICA INCLUSÃO E EXCLUSÃO: O PROBLEMA DA TRADICIONALIDADE

Carvalho (2009, p. 42) cita que “Na medida em que a inclusão é o tema da atualidade, porque convivemos com várias e perversas formas de exclusão, objetos de discussão nas várias áreas do saber e do fazer que envolvem relações interpessoais e como mundo.” Elucidando essa afirmativa, é possível perceber que nos dias atuais a questão da inclusão está sendo muito discutida e enaltecida, no entanto no âmbito real não é bem assim que as coisas acontecem, e as escolas não estão de fora dessa triste realidade. Na maioria dos casos, o que se prega não é exatamente o que se vive, geralmente quando é chegado um aluno especial em uma instituição ainda hoje se pensa o que fazer com este aluno e tal atitude que até então parece ser inatingível e não prejudicial à vida do educando pode se tornar a causa da dialética no processo de inclusão e exclusão das crianças com necessidades especiais educacionais dentro das escolas.

É urgente a necessidade de combate contra essas práticas em todos os espaços sociais e mais ainda nas escolas que se mostram como um lugar que cumpre a democracia e o respeito ao outro. Esse é um problema que envolve toda sociedade, reafirmando o posicionamento de Carvalho (2009), ainda que a sociedade mantenha um discurso igualitário, democrático e em defesa dos direitos humanos a prática desse ideal aparece bem distante do

que se é almejado e o que se ver ainda é a desigualdade e segregação de pessoas ou grupo de pessoas que não atendem os requisitos de uma sociedade excludente e separatista.

Carvalho (2009) expõe que ao falar de educação especial remete-se logo a ideia de um alunado, ou seja, o grupo de pessoas que fazem parte da educação especial, todavia deve-se desconsiderar-se este pensamento, pois a exclusão percorre todos os aspectos e níveis sociais culturais e cognitivos possíveis, e vitimam a outros tanto quanto as pessoas denominadas especiais. A lógica capitalista de produção e consumo acaba fazendo padecer as pessoas que são vistas como incapazes de assumirem papéis de destaque no social. Ao falar de pessoas com deficiência torna-se relevante pontuar que este grupo não é homogêneo, ou seja, não é coerente, interpretar as características e necessidades de cada indivíduo como semelhantes, cada um vem de um contexto familiar e social distintos, com suas individualidades que os tornam sujeitos ímpares com direito a sua identidade e autonomia.

Desta forma, os estereótipos devem ser inutilizados, pois não vale considerar todos os especiais como um só, sujeito as mesmas limitações e destino. Com isso, deve-se aceitar e considerar que nem todos os autistas ou quaisquer outras pessoas com deficiências diferentes estão designadas a mesma realidade de vida. Cada um como sujeito e com direito a escolhas e oportunidades devem ser estimulados a traçarem sua trajetória de vida e durante esse processo a escola tem uma função muito importante ao combate do preconceito sobre a inferioridade e incapacidade que muitos têm em vista sobre essas pessoas.

Para Caiado e Padilha (2010), a sociedade tentou de modo sucinto posicionar a escola como uma porta de entrada para corrigir as desigualdades sociais ocasionadas pelo sistema capitalista vigente sendo este o principal responsável em acentuar as diferenças sociais nas escolas além dos mais diferentes complicações que envolvem esta instituição. Desse modo, a mesma escola que inclui e acolhe por estar a mercê do capitalismo acaba também assumindo a função de excludência. Paralelamente, ao pensamento das autoras, Carvalho (2009), dirige-se à escola como um local excludente. Ainda segundo a autora, ao analisar os fatores causadores, chega-se ao consenso que são complexos e dão por sinais causadores de dimensão política, culturais e até mesmo ocasionados mediante a algumas práticas pedagógicas utilizadas que são dentro dos espaços de educação. Porém, todos se colocam como obstáculos para a aprendizagem e participação que se almeja através de uma proposta educacional inclusiva. As ações de rejeição que negam as dificuldades que os alunos sofrem são mostradas por meio da indiferença diante da diferença real, tornando-se uma problemática que acarretará sérios prejuízos, pois a homogeneidade não coincide com a realidade. A ideia que muitos educadores têm concebido vem sendo, como se os ritmos de ensino e aprendizagem ocorram

da mesma forma no grupo trabalhado, desprezando as habilidades e limites de cada envolvido na relação.

Falando sobre a pedagogia tradicional, é pertinente dizer que ela é fundamentada no pressuposto de que o educador deve passar a mesma aula para todos, acreditando na sua potencialidade e que se por acaso alguém não consiga entender sobre determinado assunto é culpado devido a sua própria desatenção ou porque tem déficits, e desta forma os professores conseguem ausentar-se de toda e qualquer responsabilidade do fracasso escolar dos educandos, transferindo esta culpa para cada um.

Ao contrário do que se acredita na pedagogia tradicional a educação inclusiva tem como objetivo proposto para ser aplicado, a dissipação de empecilho que atingem a aprendizagem e a interação de todos e faz notório saber que todos são suficientemente capazes de aprender mesmo em meio as suas limitações, por isso ela se põe como o contraponto da pedagogia tradicional que enxerga o educando como um mero telespectador e receptor de conhecimentos oriundos de um ser “superior” que neste caso é o professor.

Mediante a afirmação de Carvalho (2009), os educadores capazes de absorver e perceberem o real sentido da inclusão como um valor e princípio, recebem em sua prática essa ideia de que todos são capazes de aprender como primordial no seu exercício docente, com essa mentalidade eles passam a não ignorar as desigualdades existentes nos alunos, mas as encaram como desafios a serem superados, por meio do conhecimento e identificação a respeito das necessidades dos alunos e do grupo a que eles pertencem. Os educadores tendem a adequar sua prática pedagógica focando-a realmente naquilo que é de interesse para os alunos, a aprendizagem ao invés de puramente o ensino. Referindo-se a essa dinâmica de pensamento, o aluno passa a ser valorizado e reconhecido pelo professor e por todos da escola pelo o que ele é motivando o sentimento de aceitação que é tão importante para seu convívio e participação social. A quebra de estereótipos e preconceito enriquece o desejo de aprender e traz estímulos para que essa ação aconteça de forma mais agradável possível, o respeito ao tempo e interesses das crianças tornam-se cúmplices de uma aprendizagem sadia e harmoniosa.

Enfim, quando o professor deixa de lado suas preferências e começa a agir de igual modo com todos os alunos em sala de aula, independente do seu nível social, cognitivo ou intelectual enquanto acontece o processo educacional, certamente, esse profissional está indo de encontro às ideias que permeiam e fundamentam uma escola inclusiva. Ter a consciência de que as deficiências são limitações e não empecilhos para que a criança aprenda, traz a concepção para o educador de que rever conceitos e atitudes podem desmitificar o

pensamento excludente que se tem, na maioria das vezes, por uma pessoa especial. Neste caso, usar estratégias e métodos diferenciados enquanto se ensina por meio de um ideal transformador, faz surgir estratégias que viabilizam a acessibilidade curricular para todo um grupo mesmo que ele seja heterogêneo. “Aprender e não- aprender dependem de um conjunto nada trivial de fatores que se interligam, incluindo-se os aspectos pedagógicos e as relações que se estabelecem entre pessoas e com os objetos do saber.” (CARVALHO, 2009, p. 44).

Ainscow e Booth (1997 apud CARVALHO, 2010) trazem a contribuição de em um dos seus trabalhos sobre a escola inclusiva. Segundo eles, a eliminação de barreiras para a aprendizagem juntamente com o movimento articulado pela escola, por professores, pela comunidade e governos é essencial para a superação destas, sendo assim percebida como uma nova leitura da inclusão. É preciso que haja um diagnóstico crítico a respeito da transferência e deveres que o educador precisa mostrar. Para que a remoção de barreiras prevaleça é viável encontrar as dificuldades inerentes na aprendizagem ofertada e não transmitir o insucesso dela a ausência de uma assistência especializada, ou seja, ao um acompanhamento clínico, todavia em certos casos é contundente um auxílio clínico para alguns alunos com necessidades educacionais especiais por este motivo não se deve desprezar esse mecanismo.

A qualificação profissional dos professores, como mencionando anteriormente, para receberem e terem êxito pedagógico como um aluno especial, sem dúvida, é fundamental. Um profissional despreparado certamente irá trabalhar de maneira errada e muitas vezes o erro de um professor acaba por prejudicar seriamente os alunos ainda mais quando se trata de uma criança especial. A ideia de qualificação é descartada pela a autora por acreditar que as relações são dinâmicas e não lineares, os professores não devem ter uma receita para se trabalhar com a especialidade dos alunos, por mais que todos sejam autistas. Cada um traz consigo referências culturais e sociais distintas, por isso o conhecimento acerca da necessidade do educando em particular torna-se uma ajuda no planejamento didático do professor, este deve sempre centrar e visualizar a diversidade como um princípio para a execução do seu trabalho.

4.2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE EDUCAÇÃO

Em 1995, a educação lúdica está presente na vida das crianças sendo uma característica do próprio ser, ela externa-se de modo transacional. Encaminha-se, ou tende a ir em direção a algum tipo de conhecimento, que é descoberto e redefinido a proporção que vai

se constituindo o pensamento particular da criança e também através das trocas constantes com o pensamento do grupo ao qual ela está presente (ALMEIDA apud DALLABONA; MENDES, 2004).

Sendo assim, é pertinente afirmar que a brincadeira, o jogo e todo instrumento que excite a curiosidade e atuação da criança é validado e importante no processo de desenvolvimento dela, nesse contexto, a ludicidade pode ser o meio no qual os educadores irão utilizar para ensinar por intermédio de exercícios ou práticas com predominância lúdica.

O processo de aprender para a criança deve ser significativo e representar a alegria da mesma, principalmente se esta apresenta dificuldades na ação de brincar interagir e de se relacionar com o meio como é o caso das crianças autistas. Sneyders (apud 1996 DALLABONA; MENDES, 2004) ressalta que o educar tem que ter o objetivo de conduzir a alegria, ao prazer de aprender, a ludicidade tem o aval para fazer acontecer essa proposta, por meio de técnicas de ludicidade o educando tem a possibilidade de se entreter se alegrar e adquirir novos conhecimentos de modo espontâneo e natural, no entanto é válido ressaltar que a ação de educar brincando não equivale à banalização do processo educativo está forma de educação é séria e não é superficial como algumas pessoas questionam.

Compreender a importância desse perfil educativo é valorizar a infância e a criança como um ser que necessita de expressividade para evoluir e a brincadeira é uma das ferramentas que auxiliam para o crescimento e amadurecimento social, cognitivo e até mesmo corporal da mesma. O lúdico da permissão para que o desenvolvimento aconteça de modo global centrado numa real visão de mundo, através de novos conhecimentos e descobertas, da espontaneidade e criação a criança pode se manifestar, fazer análise alimentar a criticidade, e desse modo transformar a realidade.

A educação lúdica quando bem interpreta e aplicada pode trazer contribuições e melhoras no ensino-aprendizagem tanto para o educando quanto para o professor. Brincando o sujeito ainda na infância exercita sua autonomia, dá estímulo a sua sensibilidade perceptiva seja ela a visão ou audição, por meio do brincar também se valoriza e agregam-se valores culturais, exercita-se e aperfeiçoa a habilidades motoras, exercita-se a imaginação, criatividade permite a interação a socialização a troca com o outro, traz equilíbrio as suas emoções, a noção de respeito ao próximo enfim traz a completude do ser total.

Santos (1999 apud DALLABONA; MENDES, 2004) expõe que o brincar para a criança é a representação do viver, isso é notório, pois sempre que se pode contemplar uma criança na maior parte das vezes elas estão brincando e mesmo que estejam fazendo qualquer outro tipo de atividade elas conseguem brincar. A criança brinca porque tem prazer e quando

isso deixa de ser natural das crianças ela pode está bem por motivos diversos e poderá acarretar problemas para outra etapa da sua vida.

Santos (1999 apud DALLABONA; MENDES, 2004) identifica que o brincar tem certos enfoques que se dividem em: filosófico, sociológico, psicológico, criativo e pedagógico. Ao mencionar o ponto de vista sociológico, o brincar é encarado como a forma mais clara da criança se inserir na sociedade, por meio da brincadeira as crianças vão atribuindo em suas vidas costumes, ações, regras do meio no qual ela faz parte seja familiar ou outros quaisquer. Porém, na visão pedagógica a qual tem importância para o trabalho manifesto, o brincar tem se constituído como mecanismo estratégico valioso para a criança aprender e se emancipar.

A ludicidade e o desenvolvimento infantil têm insinuações relevantes no meio teórico e na concepção de Vygotsky (1984):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

Também por meio da brincadeira, da ludicidade e, principalmente, pelo jogo simbólico a criança expressa circunstâncias experienciadas na conjuntura do seu dia a dia, revivendo-as na imaginação e também reelaborando-as pela brincadeira do faz de conta. Essa interpretação do seu cotidiano acontece mediante a combinação das vivências passadas e as novas alternativas de entender e reproduzir a realidade de acordo ao que lhe apraz ou que necessita, levando sempre em consideração suas vontades e paixões. Ações estas que são essenciais para que o homem se porte de forma criativa na vida.

Piaget (1975) e Vygotsky (1984) refletem sobre a não linearidade do desenvolvimento, mas acredita nele como evolutivo e que nesse percurso a imaginação é aperfeiçoada. Com a formação do conceito que se manifesta com o amadurecimento e desenvolvimento, acontece a verdadeira aprendizagem e no ato de brincar se faz presente um dos mais amplos espaços de formação de conceitos para a criança.

O que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz sobre o brincar na educação é:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998)

Mediante o exposto pelo RCNEI (BRASIL, 1998), a brincadeira e situações que propiciam aprendizagem são contribuições que alicerçam e contribuem com o desenvolvimento das capacidades das crianças. E nesse contexto em que se dispõem a educação, a relação entre as pessoas, do sujeito consigo mesmo e com o outro, forma uma ação de aceitação, respeito às diferenças em caminho a uma realidade mais ampla do social e cultural, elas se materializam nas ações como veículo irrelevante para crianças normais e, sobretudo as crianças autistas. Nessa articulação de ideias, o que se preza é o acesso ao desenvolvimento da criança como indivíduo que faz parte do convívio social, e para o educando com necessidades educacionais especiais está é uma oportunidade de inserir-se e conseguir desenvolver-se assegurado acerca do que está disposto no RCNEI, que não faz distinção entre normais e especiais (BRASIL, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando o objetivo geral deste trabalho monográfico que foi buscar investigar como trabalhar com crianças autistas na Educação Infantil, e os objetivos específicos sendo estes: Conhecer as práticas pedagógicas da Educação Infantil, Conhecer as práticas especializadas voltadas para o autista e Analisar o trabalho pedagógico com autista na educação infantil. Notou-se que objetivos foram atingidos considerando-se a pesquisa na sua dimensão teórica e reflexiva.

Através dos estudos de Kramer (1999), Galvão (1995), Piaget (1987), Vygotsky (1984), o Referencial Nacional para a Educação Infantil de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 permitiu-se analisar e discorrer sobre o segundo capítulo que teve como enfoque a importância da Educação Infantil na vida escolar e social das crianças. Desta forma percebeu-se que a Educação Infantil constitui-se como espaço de trocas, socialização e a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento integral das crianças autistas e “normais” capacitando-as para atuarem com autonomia, aprimorando suas potencialidades mediante as práticas pedagógicas trabalhadas com as mesmas.

Para elaboração do terceiro capítulo que teve como direcionamento investigar Como trabalhar com crianças autistas na Educação Infantil, utilizou-se as seguintes referências para conceituação, apresentação de características do transtorno autístico e direitos pertencentes à criança com necessidades educacionais especiais. As contribuições de Klin (2006), Bosa e Hoher (2009), o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quarta edição como também e a Política Nacional de Educação especial em 2007, estes subsídios teóricos tornaram-se fundamentais para embasar a pesquisa e esclarecer questionamentos que se tem sobre o autismo o educando e suas especificidades.

No quarto e último capítulo onde se fez uma abordagem sobre o “brincar” como uma proposta diferenciada para a educação de crianças autistas, reconhecendo que a ludicidade e seus elementos são fatores que auxiliam a prática pedagógica do professor e desenvolve as mais diversas áreas do ser em formação e um breve debate sobre a inclusão. Para sustentar a ideia de que educar brincando tem fundamentos e que realmente o ensino aprendizagem ocorre através dessa ação realizou-se leituras e evidenciou-se o pensamento dos seguintes autores: Vygotsky (1984) quando este ressalta a brincadeira como uma zona de desenvolvimento proximal, Piaget (1975) ao colocar o aperfeiçoamento da imaginação e a não linearidade do pensamento, valorizando o simbólico que representa um dos elementos do

lúdico e Dallabona e Mendes (2004) quando estas enfatizam que a ludicidade e o processo que acontece quando se brinca incentiva a construção de novos pensamentos.

Para salientar a importância da inclusão dos alunos autistas os trabalhos desenvolvidos por Carvalho (2009) que apresentou o contexto da educação escolar e a inclusão como ascendência na conjuntura atual da sociedade, Mazzotta (2010) ao colocar o educador como sujeito desse processo e seu papel social, Caiado e Padilha (2010) que lembrou sobre o papel da escola e seu dever de não somente agregar as crianças autistas e sim de fato incluí-las no processo educacional como sujeitos participantes, fizeram com que houvesse uma elucidação acerca do transtorno autístico e reconhecimento de que as crianças autistas com necessidades educacionais especiais devem e precisam ser recebidas e instruídas acerca de todas as possibilidades de desenvolvimento e que o educador necessita organizar-se para elaborar planejamentos que alcancem a necessidade cognitiva, afetiva e social desses educandos em processo de formação.

Sendo assim pode-se afirmar que a proposta pretendida para a pesquisa foi atingidas na medida em que: as práticas educacionais na educação infantil foram apresentadas de maneira geral; as discussões e análises acerca do autismo como um transtorno para o desenvolvimento da criança foram debatidas no texto; e a inclusão escolar foi abordada. Conclui-se que esta atividade de finalização do curso de Pedagogia contribuiu academicamente, profissionalmente e socialmente para que a autora passe a olhar e compreender que os estudos sobre as questões educacionais que envolvem uma escola inclusiva, são fundamentais para o progresso cognitivo, emocional e social das crianças com necessidades educacionais especiais, que neste caso refere-se as autistas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Orly Z. M. de; ASSIS, Mercio C. de. **PROEPE: Fundamentos Teóricos**. 2. ed., São Paulo: UNICAMP/FE/LPG, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 dez. 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **PORTAL MEC**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das Condições de vida da População Brasileira”. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **PORTAL MEC**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 06 de jul. de 2012.

BOSA, Cleonice Alves; HOHER, Sígilia Pimentel. Autismo e inclusão: possibilidades e limites. IN: GOMES, Márcio (org.). **Construindo as trilhas para inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

CAIADO, Katia Regina Moreno; PADILHA, Adriana Cunha. Marcas da Exclusão e da Inclusão Social e Educacional: Uma Reflexão a Partir do Município De Campinas/SP. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (orgs.). **Das margens ao centro: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CAMPOS, M. Educação infantil. **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. 192 p., 2006. Disponível em: <www.reescrevendoaeducacao.com.br>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. IN: GOMES, Márcio (org.). **Construindo as trilhas para inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1. 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 9 p.. 2006.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1999.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurindo R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**, 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (orgs.). **Das margens ao centro: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MERCADANTE, Marcos T; GAAG, Rutger J Van der; SCHWARTZMAN, Jose S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 28. São Paulo, mai. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500003&script=sci_arttext>. . Acesso em: 17 mar. 2013.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PINHO, Angela. **Revista Época**. 2012: Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/educacao-estudo-reforca-ideia-de-que-repetencia-prejudica-o-aluno.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.