



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**ANA LUISA MACHADO FERNANDES**

**O PAPEL DA MÚSICA NO CURRÍCULO FUNCIONAL DO ENSINO DE  
CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**Itajubá, dezembro de 2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**ANA LUISA MACHADO FERNANDES**

**O PAPEL DA MÚSICA NO CURRÍCULO FUNCIONAL DO ENSINO DE  
CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**Itajubá, dezembro de 2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**ANA LUISA MACHADO FERNANDES**

**O PAPEL DA MÚSICA NO CURRÍCULO FUNCIONAL DO ENSINO DE  
CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**Itajubá, Dezembro 2016**

## Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus por me dar o dom do trabalho com a música e a sabedoria em aplica-la em contextos tão específicos.

Agradeço a minha mãe, Alba Regina, que ao tocar notas no piano, tocou também minha alma e a construiu com musicalidade.

Agradeço ao meu pai, Amaury, por ser um exemplo de que é possível “viver da música”, se alimentar de sons e dar frutos maravilhosos.

Agradeço a minha irmã Marina, companheira na caminhada do mestrado, minha irmã pouco concisa principalmente no que diz respeito a externalizar afetos e sentimentos positivos. Muito obrigada por me ajudar a fazer dessa caminhada algo mais leve e prazeroso. Amei caminhar ao seu lado!

Agradeço ao meu irmão Marcelo por ser fonte de motivação aos estudos, por ser uma pessoa exemplar e por sempre nos ajudar em tudo que é preciso.

Agradeço ao meu irmão Paulo José (Paulinho) por ser fonte de inspiração ao trabalho com as crianças as quais ele tanto ama.

Agradeço ao meu namorado Glauciano por ter sido companheiro nos domingos ensolarados em casa por conta do trabalho na dissertação, pela paciência nos dias de mais estresse e por sempre fazer isso com tanto amor.

Agradeço também aos meus amigos que me viram distantes durante esses dois anos em que me dediquei ao trabalho e pesquisa do mestrado.

Agradeço a minha orientadora, Rita Stano, por ter sido minha companheira nessa caminhada, não deixando a minha pesquisa ser um “caminho solitário” como muitos dizem.

Obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho estivesse aqui, hoje, completo.

## Dedicatória

Dedico esse trabalho ao professor Rogério de Souza, que com sua simplicidade levou-nos a música para dar aula de química e física na oitava série do ensino fundamental. Desde o momento em que eu cantava a tabela periódica já me instiguei em saber o porquê era mais fácil decorá-la quando a cantávamos. Bem professor, fui bem longe para descobrir! Hoje sei que existem pesquisas que fundamentam o seu trabalho e que a música como ferramenta pedagógica pode ajudar também alunos com deficiência. Muito obrigada por me motivar e por ser um educador exemplar. Admiro muito sua conduta.

Nada mais a fazer  
a não ser  
olhar os pássaros  
que voam calmos e solitários  
por uma rota que eles traçam  
assim como quem sabe  
a liberdade de cor.

Nada mais a fazer  
a não ser  
voar  
como os pássaros

(Gildes Bezerra)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a inclusão de alunos com autismo considerando a música num currículo funcional natural. Foi feita uma pesquisa mista (quantitativa), onde buscou-se mostrar a realidade numérica de atendimentos de alunos com autismo na cidade de Itajubá-MG, seguida de um panorama sobre a forma como esses alunos são atendidos hoje. Diante da análise dos dados, e entendendo a necessidade de formação continuada aos professores, foi feita a proposta do curso de formação continuada. O curso de formação continuada busca mostrar aos professores uma ferramenta de trabalho eficiente no manejo de crianças com transtorno do espectro autista: a música. A música como forma de comunicação primária do ser humano, é dotada de características que estimulam o bom desenvolvimento da criança. Assim, pode ser uma ferramenta útil ao currículo funcional das crianças com TEA assistidas por escolas inclusivas.

**Palavras chaves:** Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Música e Currículo Funcional.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to present different perspectives in terms of the inclusion of students with autism, considering music as an active element in the process of continuing education for teachers. A hybrid research methodology (quali-quantitative) was applied in order to quantify the current scenario in terms of the support provided by the teachers to students with autism in Itajubá-MG (Brazil). This step was followed by a preliminary case study. Based on the findings of this investigation, a conceptual continuing education course was designed, focused primarily on the teachers in contact with students with autism. Music was the core element of this course as a key element to manage these children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Preliminary analysis suggests that this conceptual model has a significant potential to be a “game changer” in the functional curriculum of the children with ASD, supported by inclusive schools.

**Keywords:** Inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD), Music, Functional Curriculum

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Histórico da legislação sobre a inclusão no Brasil

Quadro 2: tipos de hipersensibilidade auditiva.

Quadro 3: Síntese dos descritores da pesquisa

Quadro 4: Entrevista com os diretores das Escolas Estaduais

Quadro 5: Entrevista com os professores das escolas Estaduais de Itajubá-MG

Quadro 6: Entrevista dos professores: análise

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TEA – Transtorno do Espectro Autista

LDB – Lei de diretrizes e bases nacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

PNEE - portadores de necessidades educacionais especiais

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais

FPAS - Fundo de Previdência e Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

SEESP- Secretaria de Educação Especial

LDBEN - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

CID – Classificação Internacional de Doenças

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IME – Inteligência Musical Essencial

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>Capítulo 1</b>	14
1.1 A Inclusão Escolar	14
1.2. O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	27
1.3 A Influência da Música no Ser Humano	37
1.4 A Música e o Autismo	46
1.5 A Formação Continuada de Professores	48
<b>Capítulo 2</b>	54
2.1 Descrição da Pesquisa	54
2.2 Procedimento	55
2.3 Resultados quantitativos	55
2.4 Análise dos dados quantitativos	57
2.5 Resultados qualitativos	58
2.6 Análise qualitativa	69
<b>Capítulo 3</b>	80
Considerações Finais	80
<b>Apêndice</b>	78
<b>Referências</b>	81

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grandes riquezas e valores culturais. Imensas bacias hidrográficas, diversidade de fauna e flora. Porém, de acordo com Moreira (2006), como consequência de sua colonização, a desigualdade social no tocante à distribuição da riqueza é muito marcante. As terras, os bens materiais, e até mesmo os conhecimentos científicos e tecnológicos ficam no domínio de poucos.

Assim, de acordo com o autor, a inclusão social é uma possibilidade de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens.

Pensando nesse processo de inclusão social, caminhamos ao processo de inclusão escolar. A Declaração Universal dos Direitos Humanos nos traz a informação que toda criança tem o direito à educação. Com a Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), este direito também foi assegurado para um segmento escolar que, até então, era pouco considerado na época: tratava-se dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE).

De acordo com Gomes e Barbosa (2006) no Brasil, um fato importante para garantir o direito à educação sem a exclusão aos alunos com deficiência se deu com a promulgação da Lei n.º 9394/96 - Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 4.º, a LDB determina que deve haver "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino", e, no seu Artigo 58.º, estabelece, que educação especial é "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Em 06 de Julho de 2015 foi publicado no Diário Oficial da União a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa lei é um complemento da Lei nº 9394/96, que entrou em vigor no dia de 03 de janeiro de 2016. Essa Lei trouxe informações importantes às escolas particulares que atendem alunos com deficiência. A presente lei veda a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza nas mensalidades, anuidades ou matrículas do aluno com deficiência.

Assim sendo, diante das leis propostas, percebe-se que é do interesse público e administrativo que esses alunos sejam atendidos da melhor forma possível. Porém, um ponto

de reflexão se apoia no fato de que apenas garantir a presença desses alunos nas salas de aula seria garantia do bom desenvolvimento do trabalho com esse aluno?

Não é isso que observamos na realidade local. Professores despreparados, confusos, inseguros e cansados. Principalmente no que diz respeito a área de interesse do presente trabalho os alunos com autismo. Dos casos que acompanhamos, poucas são as escolas que tem investido na capacitação de professores e de seus colaboradores na escola. Enquanto algumas escolas se esforçam ao máximo para se adequar a essa população que vem aumentando a cada dia, outras simplesmente os “jogam” dentro de uma sala e chamam esse processo de inclusão. Será válida esse “tipo” de Inclusão? E qual seria o papel da interação social nesse processo?

De acordo com Camargo e Bosa (2009), a interação com outras crianças de mesma idade é crucial para o bom desenvolvimento da criança. A vivência de experiências é que dá origem à troca de idéias e de papéis. Para a criança com autismo essa vivência é de extrema importância, pois eles irão aprender tais comportamentos através da observação dos colegas e treinos comportamentais diários. Impossível negar a importância da inclusão escolar.

Porém, essa inclusão escolar precisa garantir o bom desenvolvimento do aluno; precisa garantir que a criança com autismo esteja realizando as atividades que seus colegas estão realizando, respeitando seu tempo e dificuldade. As habilidades cognitivas variam muito de caso para caso, mas no que diz respeito à escolarização a regra é básica: garantir que a cada dia o aluno aprenda algo novo. O contato com o colega, a valorização do professor, o carinho, o cuidado e o preparo pedagógico no atendimento desse aluno é que farão a diferença na sua formação.

Nós não queremos as crianças com autismo dentro das escolas, queremos, sim, parte da escola dentro de nossos alunos, através da vivência de habilidade psicossocial. Se essa integração não ocorrer, de nada adiantarão todas as leis que apenas possam garantir a simples presença desse aluno no ambiente escolar.

Assim, percebemos que muitos são os desafios que a inclusão escolar ainda tem pela frente. Porém com dedicação, empenho, comprometimento e conhecimento, alcançaremos nosso principal objetivo: incluir com qualidade o aluno com autismo na comunidade escolar.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a Inclusão de alunos com TEA considerando a música num Currículo Funcional Natural.

Sobre o cenário educacional da cidade de Itajubá - MG, refletimos acerca de algumas questões: As escolas estão preparadas para receber essas crianças em seu ambiente? As escolas estão preparadas para dar um atendimento de qualidade e compreender as necessidades que essa criança apresenta? Os professores conseguem compreender a importância da interação social no desenvolvimento desses alunos e a importância do seu papel enquanto mediadores do conhecimento? Os professores entendem a importância do Currículo Funcional Natural? Estão preparados para estruturar esse Currículo?

As respostas nos parecem bem claras para todas essas questões: os professores e as escolas não estão preparados. Nas realidades escolares acompanhadas nesse trabalho, foram recorrentes os pedidos dos professores por treinamentos, capacitações e cursos para que possam melhor desenvolver seu trabalho.

E os professores de apoio exigidos por Lei, será que essa é a realidade na nossa região? No trabalho desenvolvido juntos às escolas, vemos que muitas vezes essa Lei não é cumprida.

Não é isso que nós esperamos da nossa educação. Não é isso que esperamos da nossa comunidade escolar. Mas como melhorar esse cenário? Através do conhecimento. Será que os professores e gestores tem conhecimento acerca da lei que os rege? Existindo a possibilidade de uma resposta negativa, nos planejamos em ajudá-los com acesso à informação.

Com esse intuito, preparamos um curso de formação continuada. O curso tem como objetivo tratar assuntos como o autismo, o currículo funcional natural e a música como ferramenta pedagógica no currículo da criança.

Mas por que a música como ferramenta pedagógica? Uma coisa é certa: a música transpõe barreiras de comunicação. De acordo com Fregtman (1989), a música é uma forma de comunicação muito antiga. Assim, ela é uma importante ferramenta no relacionamento humano. O fazer-se perceber pelo aluno com autismo já será uma grande vitória ao processo de educação. O desenvolvimento Psicossocial é a base para o processo de educação em convivência. Pensando no conceito apresentado de Fregtman (ibid, 1989), a música pode ser vista como uma boa ferramenta de intervenção pedagógica em inclusão escolar.

Conhecendo o objetivo geral desse trabalho, vejamos seus objetivos específicos:

- Efetuar levantamento das escolas de Itajubá que atendem alunos com autismo no Fundamental II e Ensino Médio.
- Conhecer a maneira como ocorre a Inclusão dos alunos com autismo por meio de entrevistas padronizadas com a direção da escola (apêndice 1)

- Identificar elementos/mecanismos de Inclusão de autistas por meio da organização e análise hermenêutica dos dados coletados nas entrevistas.
- Inserir a música como instrumento facilitador da Inclusão escolar de alunos autistas numa atividade de formação de professores.

A reflexão acerca do conhecimento também nos faz perceber a importância de um curso de formação continuada aos professores. Diante da coleta de dados, percebe-se que os professores têm interesse em aprender, mas muitas vezes não sabem onde procurar o conhecimento ou as ferramentas de trabalho. Instigar a criatividade dos professores para a confecção de materiais e mostrar uma ferramenta pedagógica tão acessível como a música, já será uma contribuição significativa para a educação em nossa comunidade escolar local.

## CAPÍTULO I

### 1. A INCLUSÃO ESCOLAR

*"Se você construiu castelos no ar, não pense que desperdiçou seu trabalho; eles estão onde deveriam estar. Agora construa os alicerces."*

*(HENRY THOREAU, 1854, p.41)*

O processo de desinstitucionalização do aluno com deficiência e sua inclusão escolar, não foi um caminho muito simples. Mas antes de compreendermos toda essa evolução, precisamos entender o que é Inclusão escolar ou escola inclusiva.

Mantoan (2009) afirma que a inclusão escolar significa acolher todas as pessoas na escola sem distinção de raça, cor, ou capacidade mental. De acordo com a autora, a escola é para todos: para os que tem deficiência física, para os que tem comprometimento mental, para os superdotados, enfim, é também para as minorias que muitas vezes são discriminadas pela sociedade.

De acordo com a autora, é um privilégio conviver com as diferenças. As crianças aprendem umas com as outras. Assim sendo, é um ganho bilateral o processo de inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca (1994), documento de referência no que diz respeito a inclusão escolar é muito claro quando faz referência as seguintes características concernentes à educação:

- Toda criança tem direito à educação.
- Deve ser dada à criança a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- Levando-se em conta a vasta diversidade das características e necessidades de cada criança, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados.
- Os alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular. Toda escola deve acomodar esses alunos dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a necessidade de cada uma.

- As escolas regulares que possuem a orientação inclusiva, precisam ter consciência de que estão investindo em meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, e que estão contribuindo para a construção de uma comunidade mais acolhedora.

A forma de se lidar com o que é diferente, de acordo com Jannuzzi (2004), depende diretamente da organização social como um todo, das descobertas da ciência, das crenças, das ideologias e da compreensão da individualidade humana que abrange uma imensa complexidade. Por isso serão apresentados alguns aspectos históricos relacionados a inclusão do considerado “diferente” pela comunidade. Lembramos que, de acordo com a autora, a forma de se perceber esse diferente relaciona-se diretamente com a forma de compreendemos a nós mesmos. Assim, compreender a evolução do cuidado com o outro e como se deu todo o processo até chegarmos ao formato dos dias atuais, é de extrema importância ao nosso trabalho. Vejamos então esses aspectos históricos sobre a inclusão.

De acordo com Mendes (2006), a história da educação especial no Brasil começou por volta do século XVI, onde alguns profissionais, como médicos e pedagogos, se juntaram na ânsia de educar os até então chamados de “ineducáveis”. Os recursos para tal trabalho eram escassos e esses precursores acabaram conseguindo desenvolver tutoriais para ensinar os seus “pupilos”.

Assim seguiu no século XVII, XVIII. Os primeiros avanços significativos em termos de inclusão escolar começaram a aparecer no século XIX.

A mesma autora nos conta que foram poucas as experiências inovadoras nesse período e que a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para os tratamentos considerados eficientes às pessoas com algum tipo de deficiência. Foi uma fase de pura segregação onde acreditava-se que essas pessoas realmente seriam melhor atendidas dentro das instituições por pessoas capacitadas. De acordo com Jannuzzi (2004), em todo esse período até meados da década de 1930, os profissionais estavam preocupados em descobrir qual a lesão que estava fazendo com que tais sintomas aparecessem, isso é, estavam interessados na deficiência em si mesma. Estavam preocupados em dar abrigo e alimentação a essas pessoas. Instrução para os considerados normais era privilégio apenas de alguns.

Ainda de acordo com a autora, é importante dizer que não havia uma homogeneização de posições referentes a essas posturas. Não eram todos que faziam assim ou viam a situação da maneira descrita. Havia uma diversidade de concepções e interpretações dos fatos.

No séc. XIX, surge a lei constitucional de 1824, onde apareceram as primeiras “preocupações” com os chamados incapacitados físico e moral, privando-os dos direitos civis e políticos.

Nesse mesmo período deu-se início às classes especiais dentro das escolas regulares. Essas classes funcionavam da seguinte maneira: os alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem eram encaminhados à essa sala onde recebiam um atendimento diferenciado. Não era seguido o mesmo material pedagógico do restante da escola e nem mesmo obedecia a mesma sequência curricular. Os alunos de idades diferenciadas eram todos reunidos em um mesmo espaço para “melhor atendê-los”.

De acordo com Mendes (2010), esse período foi um marco na educação especial no Brasil. Com a criação de instituições baseadas em experiência europeia: O Instituto Meninos Cegos em 1854, sobre a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 sobre a direção do mestre francês Edouard Huet. Teixeira (1968) comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (TEIXEIRA 1968 *apud* MENDES 2010 p.94).

Importante ressaltar que, de acordo com Jannuzzi (2004), esse interesse talvez não fora desprovido de interesse político e pessoal, já que a filha de José Francisco Sigaud, médico do Imperador Pedro II era uma menina cega. Segundo a autora, todo esse interesse estava relacionado diretamente a personagens ligados a cúpula do poder.

Já em 1874 foi criado na Bahia o hospital Juliano Moreira, o primeiro especializado em dar assistência médica a pessoas com deficiência intelectual.

Em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México”. Essa escola era específica para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

De acordo com Mendes (2010), em 1889, foi proclamada a república no Brasil e, com isso, profissionais da Europa vieram entusiasmados para modernizarem o país. A Constituição de 1891 instaurou o federalismo, e com ele, algumas leis referentes à educação: como definir a responsabilidade do município e estados sobre o ensino primário ao profissionalizante e à União, o ensino secundário e superior.

Em 1900, durante o 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-

Pedagógico dos Idiotas”. De acordo com Mendes (2010), o trabalho de Eiras falava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais.

O Brasil vivenciou uma fase de estruturação da república muito marcante durante as primeiras décadas do século XX. Com elas também vieram uma série de transformações político-sociais que influenciaram diretamente a educação. Para o autor era muito claro que as classes populares ainda não tinham acesso a escola, sendo esta utilizada apenas pela elite e classe média. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve um grande surto industrial e com ele uma mudança lenta e gradativa do panorama econômico do país. A imigração de italianos e a necessidade de mão de obra qualificada foram alguns fatores responsáveis pelos movimentos de contestação observados na década de 1920.

Já na década de 1930, segundo Jannuzzi (2004), houve um avanço muito significativo na educação, pois a psicologia passou a apoiá-la em algumas estratégias pedagógicas. Com a vinda da psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) e sua ação em Minas Gerais, e depois no Rio de Janeiro, podemos perceber uma mudança de atuação do profissional relacionado a educação. A influência de teorias de aprendizagem psicológicas na educação passam a direcionar fortemente o seu rumo, seja ela denominada “geral” ou seja a relacionada às pessoas com deficiência.

Segundo Mendes (2010), Helena Antipoff, estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne. Aqui no Brasil, ela criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho estava relacionado a uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais.

O mesmo autor aponta que, em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Em 1945 seu trabalho se espalhou pelo país inteiro. Em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário.

De acordo com Jannuzi (2004), a época da conhecida Escola Nova, vai enfatizar a importância da escola e dos métodos e técnicas de ensino nela instituída. Se no início da república a escola é vista como uma possibilidade de participação política, com direito ao voto, o “entusiasmo pela educação” passa a existir por sua visão como redentora e solucionadora dos problemas sociais, num otimismo pedagógico.

Mendes (2010) citando Cunha (1988), aponta como os princípios do movimento escola-novista a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. Os envolvidos nesse movimento defendem as reformas educacionais que preparam o país para o desenvolvimento e também defendem o direito de todos à educação. Esses ativistas pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público seria a única forma de acabar com as desigualdades sociais da nação.

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período (MENDES, 2010, p.96)

Mendes (2010) afirma que do ano de 1937 a 1945 o Brasil passou pelo Estado Novo com forte controle estatal em todos os setores sociais. Na educação não poderia ser diferente. Visando apenas as melhorias no ensino superior, era claramente observável a centralização da educação e estagnação ou até retrocesso no processo de democratização do ensino.

As décadas de 1930 e 1940 trouxeram várias mudanças no panorama da educação nacional, como o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do Ministério da Educação e Saúde, a fundação da Universidade de São Paulo e o crescimento das Escolas Técnicas.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) começa a Segunda República (1945-1964), também chamada de República Populista. Esse período é caracterizado, de acordo com Mendes (2010), pela ambigüidade do governo, que reconhecia a insatisfação do povo, mas procurava dirigir e manipular as aspirações populares.

O fim do estado novo trouxe consigo a adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961). (MENDES 2010, p. 98)

Na década de 1950 houve um aumento muito grande no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. De acordo com Jannuzzi (1992), existiam cerca de 190 estabelecimentos no final da década de 1950 em nosso país, onde a maioria eram públicos.

Em 1954, foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children estavam visitando o Brasil e já tentavam estimular a criação de associações desse tipo.

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular.

Em 20 de dezembro de 1961 foi criada a Lei nº 4.024 a qual instituiu o Conselho Federal de Educação. Pela primeira vez aparece o termo “educação de excepcionais”. Mendes (2010) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Em 1964 houve o golpe militar, onde foi instaurada a ditadura. Esse período foi muito marcado pela repressão das manifestações políticas, sociais e culturais.

No ensino superior os professores não tinham autonomia sobre os conteúdos.. Militares transitavam durante as aulas nas faculdades e se julgassem que o professor falara algo que não devia, esse era prontamente advertido e muitas vezes até torturado. Nesse período ocorreu um processo até então sem precedentes de privatização do ensino, agora já sob a mentalidade empresarial.

Na década de 1960 houve grande evolução no número de serviços de assistência aos portadores de deficiência intelectual. De acordo com Jannuzzi (1992), no ano de 1969, haviam registrados mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual em nosso país.

Já na década de 1970 a característica básica foi a institucionalização da educação especial no Brasil. O movimento das APAE talvez se configure até hoje como o maior movimento filantrópico do país, agregando muitas instituições implantadas em muitos municípios brasileiros. Em 11 de agosto de 1971, foi criada a Lei nº 5.692. Essa Lei definiu o perfil dos alunos que poderiam frequentar a chamada educação especial: eram eles os alunos com deficiências físicas ou mentais, os superdotados e os que se encontrassem em atraso escolar tomando como base sua idade cronológica e a sua série.

Mendes (2010) nos aponta a importância do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974). Foi nesse contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto nº 72.425, criando o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação. Posteriormente, esse se constituiu o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial.

Outro fato marcante foi no ano de 1976: a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS). Esse sistema reuniu várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

No final da década de 1970 foram implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial. Durante o governo Médici (1969-1974) a expressão Educação Especial foi se firmando. Rogalski (2010) aponta que na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em educação. Em 1979 foi a vez da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 1980 ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidou várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências. De acordo com Mendes (2010), com o término do governo militar e o início da República, surgiram várias iniciativas para tratar da Educação Especial no Brasil, principalmente na segunda metade da década de 1980.

Em 1985 o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial e foi constituído um comitê nacional para traçar uma política de ação, que objetivava o aprimoramento da educação especial no Brasil. Outra preocupação era a integração dessas pessoas com deficiência na sociedade.

Em 1986 foi lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispoendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência.

Em 1988 a Constituição Federal Brasileira planejou a democratização da educação brasileira. Para tal, foram implantados alguns programas que buscavam erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país.

Em 1990 com a reforma administrativa no país que extinguiu a SEESPE , a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de Educação Especial.

Em 1992 houve uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), recolocando o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das diferentes nomenclaturas, as funções desses órgãos eram praticamente as mesmas.

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular. (MENDES 2010, p. 103)

Já na década de 1990, a política educacional brasileira foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal Brasileira de 1988. A partir da implantação desta Constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações justificadas pela necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”.

Assim, Mendes (2010) aponta que a educação especial do país foi marcada pela sua inserção no contexto de reforma educacional no sistema e pelo caloroso debate da inclusão escolar no final da década de 1990. Impossível negar que havia uma separação entre os que apoiavam a educação inclusiva e os que apoiavam uma visão mais radical baseada na inclusão total. Esse debate iria piorar ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais.

O mesmo autor ainda acrescenta que a realidade na educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema complexo. De um lado existe um sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de varias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo obrigado a abrir espaço para a educação escolar das pessoas com deficiência.

Conforme aponta o autor, cabe lembrar que a educação especial no Brasil carrega características do pensamento neoliberal, onde aprendemos a jogar contra a corrente da inclusão social e escolar, buscando a privatização, incentivando o que não é público, minimizando o papel do Estado. Consequentemente, as ações de responsabilidade do poder

público ficam minimizadas. Este contexto representa, na atualidade, um enorme desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas à crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso país.

Com o intuito de melhor compreendermos o processo de inclusão, torna-se de grande valia que entendamos como as leis foram evoluindo em relação à inclusão escolar em no país. Os dados a seguir são o resultado de uma pesquisa na legislação brasileira no que diz respeito à inclusão escolar.

Essa pesquisa foi feita no site do TPE (Todos Pela Educação). O TPE é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Desde 2014 o TPE é qualificado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. O objetivo do movimento é ajudar e propiciar as condições de acesso, de alfabetização, de sucesso escolar e ampliação de recursos investidos na Educação Básica, com a melhor gestão desses recursos.

Quadro 1: Histórico da Legislação Sobre a Inclusão no Brasil

1961	Lei nº 4.024	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	“ A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação a fim de integrá-los na comunidade.”
1971	Lei nº 5.692	Segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil	Determinou um tratamento especial aos alunos com deficiência. A lei determinava a escola especial como destino certo para as crianças com deficiência.
1988	Constituição Federal	Artigo 208	Dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989	Lei nº 7.853	Lei sobre integração social das pessoas com deficiência.	Obriga a inserção de escolas especiais no sistema educacional. Afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares”.
1990	Lei nº 9.069	Estatuto da Criança e do Adolescente	Atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Política Nacional de Educação Especial.	Inclusão escolar	“Integração Institucional”: permite que frequentem as classes de ensino regular apenas as crianças consideradas com condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no mesmo ritmo dos alunos considerados “normais”
1996	Lei nº 9394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Primeira citação em lei sobre cursos de formação de professores para melhor atender os alunos com deficiência.
1999	Decreto nº 3298	Regulamentação da Lei nº 7.853/89	Assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto sócio-econômico e cultural do Brasil.
2001	Lei nº 10.172	Plano Nacional de	A educação especial deveria ser

		Educação	promovida em todos os diferentes níveis de ensino para diferentes tipos e graus de deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Todos os alunos tem direito a se matricular no ensino regular. Cabe às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A formação deve incluir conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais	Reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão.
2005	Decreto nº 5.626/05		Regulamentação da Lei anterior sobre Libras.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos		Inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Educação Inclusiva	Questões de acessibilidade das edificações escolares.
2007	Decreto nº 6.094/07	Implementação do plano de metas compromisso	Reforça a ideia da inclusão dos alunos com deficiência no sistema

		todos pela educação do MEC	público de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil.	Propõe políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.
2008	Decreto nº 6.571	Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica.	O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Reforça que o AEE deve ser integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB	Orientar o AEE na educação básica	O AEE deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.
2012	Lei nº 12.764	Lei relacionada ao Autismo	A Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)		“Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como garantia de sistema

			educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que segundo especialistas abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.
2015	Lei nº 13.146		Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016	Lei nº 13.146		Entra em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Diante do que vimos no quadro acima, podemos perceber que muito se avançou no que diz respeito a inclusão em nosso país. Inicialmente nem se falava em alunos com deficiência, e hoje já vemos a legislação protegendo-os. São 57 anos de conquistas e avanços na legislação, podemos perceber que existiu uma evolução legislativa no que diz respeito à inclusão e atendimento ao aluno com deficiência na escola.

Sabemos que o fato de existir a legislação não implica no cumprimento da mesma. Apesar de todo o avanço, não podemos deixar de perceber que ainda temos muito a caminhar no que diz respeito ao assunto, principalmente na forma de preparar os docentes, coordenadores e diretores para o cumprimento da lei e também na forma de verificar se a mesma está sendo cumprida nas escolas. .

O que antes se era previsto em lei como “atender” o aluno com deficiência, hoje preza em “percebê-lo”, atendê-lo com qualidade. Em 1961 entendia-se como inclusão colocar em contato o aluno e a comunidade. Em 2014 já percebemos não só mais o dever em atender o aluno, mas também em colocá-lo em sala de recurso, dar atendimento especializado e

estruturado na escola. E hoje, em 2016 o grande avanço com relação à existência de um Estatuto para a Pessoa com Deficiência.

Tendo conhecimento das leis que regem o Brasil hoje no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência, dentre eles os alunos com autismo (tema abordado neste trabalho), torna-se necessário apresentar informações sobre o Transtorno do Espectro do Autista. Vejamos então um panorama geral sobre o TEA: a forma de diagnóstico e compreensão do Transtorno no decorrer das últimas décadas.

## **1.2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

*Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.*

*(KARL MARX apud TEIXEIRA, 2013, p31)*

O termo autismo origina-se do grego *autós* que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez em 1911 por uma psiquiatra suíço chamado E. Bleuler. O médico queria descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. (Cunha 2009)

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA), de acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), se caracterizam por uma tríade de impedimentos na área de interação social, comunicação verbal e interesse. Dentre os transtornos pertencentes a esta classificação, encontram-se o autismo clássico e a Síndrome de Asperger.

De acordo com Klin (2007), o autismo clássico é uma patologia relacionada aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). De acordo com a autora, as principais características desse quadro diagnóstico são as dificuldade e atraso no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas.

Cunha (2009) afirma que o TEA aparece nos primeiros anos de vida e sua causa pode estar relacionada a genética ou por uma síndrome ocorrida durante o período de desenvolvimento da criança. Porém, é inegável que existam várias incertezas dentro do espectro que dificultam muito o diagnóstico precoce do TEA. De acordo com o autor, não existe um padrão fixo para a forma como o TEA se manifesta, pois os sintomas variam grandemente.

Em 1943, Léo Kanner descreveu pela primeira vez alguns casos que ele nomeou como distúrbios autísticos do contato afetivo. Nesses primeiros casos ele descreveu uma “incapacidade” de relacionar-se de forma usual com as pessoas desde o início da vida. De acordo com a autora, Kanner também fez observações a respeito da maneira incomum da criança se comportar no ambiente que a cercava, com movimentos estereotipados, resistência a mudança ou insistência na monotonia. Outros comportamentos observados por Kanner eram as dificuldades de comunicação da criança: inversão de pronomes e ecolalia, por exemplo. Cunha (2009) descreve que Kanner observou essas crianças com a chamada “inabilidade de relacionamento interpessoal” e percebeu que as características que elas apresentavam não se relacionavam com patologia alguma já descrita na literatura.

Em 1944 o pediatra Hans Asperger desenvolveu uma tese na Alemanha onde expôs um conjunto de sinais semelhantes aos descritos por Kanner em crianças 2 e 3 anos. O médico chamou tal patologia de psicopatia autista. Mais tarde tal patologia levaria seu próprio nome.

Asperger identificou semelhanças em vários pontos entre os dois quadros psicopáticos, mas observou que as crianças envolvidas em seu estudo tinham uma inteligência superior e aptidão para a lógica e a abstração. De acordo com Cunha (2009), a maioria dos indivíduos diagnosticados com Asperger é de inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada, com algumas habilidades específicas que podem ser raras ou não. De acordo com o CID 10, tal condição ocorre na proporção de 8 meninos para 1 menina.

Durante os anos 50 e 60 do século passado, houve muita confusão sobre a natureza do autismo e sua etiologia. As primeiras hipóteses sobre as causas do autismo estavam relacionadas ao desprezo dos pais com essas crianças e que essa “mãe geladeira”, como era chamada pelo autor, influenciava diretamente os comportamentos disfuncionais da criança.

Na maior parte do mundo essa hipótese não demorou muito a ser abandonada. Mas até que fosse totalmente descartada, muitas crianças já haviam sido afastadas de sua família na tentativa de um tratamento eficiente e a busca da cura do autismo.

No início dos anos 60, surge a hipótese de que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância. Passaram a perceber que não havia uma consonância no desempenho familiar dessas crianças e que elas estavam presentes em famílias de várias classes sociais e étnico-raciais.

Em 1978, Michael Rutter propôs uma definição de autismo com base em quatro critérios:

1) atraso e desvio sociais não só com o função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais com o movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. (KLIN, 2007, p.03)

A definição de Rutter influenciou a definição de autismo no DSM-III (1980), quando o autismo foi pela primeira vez reconhecido e colocado como uma classe de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). Na época, o termo TID ganhou raízes, levando a sua adoção também na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados a Saúde (CID-10).

Para o DSM-IV, os novos critérios potenciais para o autismo, bem como as várias condições a serem incluídas na categoria TID, foram avaliadas em um estudo que contou com mais de mil casos e mais de cem pesquisadores.

Importante ressaltar que o DSM-IV e o CID-10 foram criados como forma de evitar confusões entre os pesquisadores das diferentes partes do mundo sobre classificação de doenças. A definição dos critérios presentes em cada patologia era decidida com base em estudos empíricos revelados em trabalho de campo, aumentando a confiabilidade nas informações.

Hoje já podemos contar com o DSM-V que não faz mais essa divisão entre Síndrome de Asperger e Autismo. Hoje na classificação consta-se apenas o Transtorno do Espectro Autista, onde, seguindo os critérios, a equipe responsável pelo paciente deve se apoiar para fazer o diagnóstico.

Os avanços da Neurociência e da Bioquímica possibilitaram grandes progressos na compreensão e tratamento do TEA, porém ainda falta um modelo teórico que abranja as diferentes formas de classificação do Transtorno. Cunha (2009) afirma que se trata de um distúrbio do desenvolvimento tão complexo que nenhuma abordagem terapêutica poderia, por si só, esgotar o assunto. Ainda não há total clareza a respeito do autismo. Em cada caso percebe-se suas particularidades. Em um paciente há prejuízo orgânico, em outros há prejuízo cognitivo. Alguns apresentam convulsões, outros apenas as dificuldades de socialização. Enfim, é um diagnóstico difícil com sintomas e causas que ainda precisam ser melhor estudadas.

O grupo de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento pode ser caracterizados como um conjunto de anormalidades qualitativas onde cabem outros distúrbios, o que leva o profissional a ter dificuldades para estabelecer o diagnóstico preciso. Além do mais, os sintomas podem exibir muitas variações de uma criança para outra, contribuindo para que torne mais difícil traçar um perfil único e exclusivo. (SCHWARTZMAN 2003 *apud* CUNHA 2009 p. 26)

Como já falado anteriormente, as manifestações do TEA variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Cunha (2009) observa que os testes de QI em crianças dentro do Espectro Autista demonstra uma heterogeneidade muito marcante, isto é, são muito diferentes. É notório que algumas crianças, apesar de um retardo mental global tem um excelente desempenho em alguma outra tarefa.

Além do comprometimento na forma de comunicação não verbal (contato visual, expressão facial, posturas, linguagem corporal) o autor aponta algumas outras dificuldades das crianças com TEA como: um atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada ou quando essa habilidade existe, ela pode ser marcada por uma dificuldade em dar início a uma conversa, manter um diálogo lógico e evitar ecolalias (repetição mecânica de frases ou palavras).

Sobre a ecolalia temos discrepâncias com relação a sua funcionalidade. Para Cunha (2009), a ecolalia pode cumprir uma função comunicativa sim, desde que a pessoa compreenda o que a criança está querendo comunicar: poderia querer mostrar uma dificuldade de compreensão sobre o que está sendo perguntado, por exemplo, e isso faria com que ficasse repetindo a pergunta ao invés de respondê-la. Porém, outros autores são bem claros sobre a não funcionalidade da ecolalia. Afirmam que, quanto maior a incidência da ecolalia, menor será a frequência da fala espontânea.

Em torno de 25% das crianças com TEA, segundo relato dos pais, falaram algumas palavras entre os 12 e 18 meses, mas perderam-nas posteriormente. Esse processo é acompanhado por outros comportamentos como agressividade, birras, choros que se alternam com risos e até mesmo uma autoagressividade.

O mesmo autor aponta que, em razão de haver muitos comprometimentos coexistentes, às vezes até com a presença de co-morbidades, o autismo deixa de ser considerado um quadro específico para ser considerado uma síndrome que tem como característica abarcar subtipos variados. De acordo com o autor, o autismo seria um conjunto de sintomas iniciados na infância onde a capacidade de abstração, imaginação e simbolização ficam fortemente prejudicados.

Segundo o olhar de Cunha (2009), as qualidades sensoriais ficam reduzidas a um estado fragmentado. Muitas vezes essa fragmentação é dominada por uma compulsão, repetição ou até mesmo manuseio de materiais e objetos de forma inapropriada. Isso acontece por conta de um contato sensorial com baixa ingerência cognitiva. Em decorrência disso a criança pode desenvolver estereotípias com os braços e com o corpo.

Lembrando que estereotípias motoras de acordo com o CID-10 ou Transtorno de movimento estereotipado de acordo com o DSM-V é um transtorno comportamental e emocional com início habitualmente durante a infância ou a adolescência e caracterizado por movimentos intencionais, repetitivos, estereotipados, sem finalidade (e freqüentemente ritmados), não associados a outro transtorno psiquiátrico ou a um neurológico já identificado.

A criança acaba criando uma forma própria de se relacionar com o mundo externo. Não consegue interagir de forma funcional nem mesmo com seus pais.

Porém, o mundo exterior é o grande estimulador para o desenvolvimento e aprendizado dessa criança. De acordo com Mendes (2009), é por intermédio do mundo externo, através das relações com esse mundo externo que a criança aprenderá novos conteúdos, inclusive em relação ao seu desenvolvimento social. A informação torna-se conhecimento. Entretanto no autismo sua interação social é prejudicada e isso torna o papel do mundo externo ainda mais importante. Tem-se que tomar muito cuidado ao apresentar os objetos para crianças com autismo, para que os mesmos não tomem apenas uma função sensorial, com pouca contribuição cognitiva. Grande parte da dificuldade da linguagem é decorrente da dificuldade de simbolizar, nomear. É no contato com esse mundo externo que abrimos uma porta de comunicação com a criança com autismo.

O padrão de comportamento da criança com autismo apresenta a tendência a rigidez. Nesse caso, a rotina bem definida é importante ao seu desenvolvimento, pois ela impõe uma série de aspectos diários que, uma vez reforçados, passam a fazer parte do repertório comportamental da criança.

Para as crianças com TEA, os objetos não exercem atração por conta de sua função, mas por conta do estímulo que promovem. Ela pode criar estereotípias e formas incomuns de manusear esses objetos. A criança precisa de um mediador para aprender a função de cada objeto. Como exemplo, Cunha (2009) cita a bola: quando uma criança típica vê uma bola, logo quer pegá-la chutá-la. Com a criança com autismo essa já não é uma certeza: ela pode passar horas olhando o desenho da bola, ou algum detalhe que lhe chama atenção. É importante dizer que essas estereotípias causam um atraso no desenvolvimento da criança.

Ficar rodando uma bola, por exemplo, não exerce função de estímulo ao desenvolvimento. O papel do professor é fazer uma intervenção mostrando a função adequada do objeto. É imprescindível a virtude da paciência e a espera por resultados não imediatos.

Já com relação à escola, os professores exercem um papel fundamental no bom desenvolvimento da criança. É muito importante que o professor esteja atento ao aluno, pois

com conhecimento e afeto ele pode conduzir o aprendizado. Lembrando que, de acordo com Cunha (2009), na educação quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. A observação é o primeiro passo para a educação eficiente. Isso nos dá suporte para compreender o porquê de tantos diagnósticos serem suspeitados primeiramente na escola. Os professores precisam ter essa sensibilidade no olhar e o amor pela profissão. Perseverança, sensibilidade e vigilância são palavras chaves para o sucesso profissional do professor.

Pensando nas questões escolares, suas adaptações e características, é importante que seja apresentado o Currículo Funcional Natural. Esse currículo virá com o objetivo de promover a autonomia da criança, bem como desenvolver seus conhecimentos pedagógicos.

### **1.3 O Currículo Funcional Natural**

Suplino (2005) afirma que a Educação Especial é um desafio muito grande. Não apenas pela dificuldade pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, mas principalmente por ser uma oportunidade do professor em redescobrir o que é o “ensinar”. A vocação para a Educação Especial, de acordo com a autora é outro desafio muito grande. Infelizmente a maioria das pessoas acabam caindo no lugar comum de simplesmente apontar as dificuldades inerentes ao ato de ensinar uma pessoa com deficiência.

São várias as possibilidades de se trabalhar na Educação Especial no país nos dias de hoje com as crianças com autismo. A análise do comportamento, por exemplo, vem sendo uma tendência muito crescente. De acordo com Ribeiro (2010), O ABA (Applied Behavior Analysis), abordagem da psicologia que é usada para a compreensão do comportamento, vem sendo utilizada com grande frequência no atendimento de pessoas com autismo. As técnicas de modificação comportamental têm mostrado, de acordo com a autora, eficácia no tratamento, principalmente em casos mais graves de autismo.

Uma outra forma de se pensar na educação especial no país, é pensar na estruturação do currículo funcional natural do aluno com autismo na escola.

De acordo com Supino (2005), o termo Currículo Funcional Natural surge pela primeira vez em um grupo de pesquisadores na Universidade do Kansas na década de 1970.

Nessa época a discussão girava em torno de se estruturar um currículo que pudesse ser utilizado para crianças em deficiência da faixa etária de quatro a cinco anos. O objetivo desse trabalho era fazer com que as crianças desenvolvessem melhor sua autonomia, independência e criatividade. Além de aumentar as respostas adaptativas das crianças, esse

currículo buscava a diminuição de comportamentos considerados disfuncionais, como as birras, por exemplo. Então, o que se buscava era ensinar o que se julgava necessário para que a criança fosse capaz de se adaptar bem ao ambiente em que vive.

A descrição desse currículo na época, de acordo com a autora, se estruturou da seguinte maneira: primeiro eram estabelecidas as metas que se gostaria de alcançar com cada criança. Em seguida, eram definidas as técnicas que seriam aplicadas para se alcançar o objetivo determinado. E, ao final, fazia-se uma avaliação do que havia sido aplicado e os resultados alcançados com a intervenção.

Na década de 1980, as doutoras Liliana May do Centro Ann Sullivan do Peru e Judith Leblanc, uniram-se em Lima, no Peru e propuseram o Currículo Funcional. A equipe envolvida no trabalho das duas pesquisadoras resolveu então modificar e adaptar o Currículo Funcional para o trabalho com pessoas portadoras de autismo e outros transtornos do desenvolvimento de forma experimental.

Em 1990 a Dra LeBlanc passou a usar a nomenclatura Currículo Funcional Natural. O nome Currículo Funcional Natural, de acordo com Supino (2006) já diz muito a respeito do que a autora queria com o seu trabalho, a que se destina e a sua amplitude. Com a palavra Funcional ela descreve a maneira como os objetivos educacionais devem estar intimamente relacionados com a utilidade do conhecimento do aluno a curto ou médio prazo. A palavra Natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais que devem ser os mais próximos possíveis ao que encontramos no mundo real.

Os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional/Natural são, nas palavras de LeBlanc, “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente.” (*apud* Supino, 2005, p.33)

Atualmente o Currículo Funcional Natural tem sido utilizado no atendimento escolar de alunos com TEA no processo de inclusão. Também é muito utilizado nas APAEs de todo o país e de todo o mundo. É uma prática que desde 2012 é amparada por legislação no que diz respeito ao ensino no país.

Assim sendo, para LeBlanc (1992), o Currículo Funcional Natural pode ser entendido da seguinte maneira: a palavra “currículo” faz referência ao conteúdo pedagógico do ensino escolar; a palavra “funcional” expressa traçar objetivos educacionais pensando na utilidade de cada conteúdo para o aluno em questão; já a palavra “natural” se refere a aproximar esses conteúdos ao mundo real, ao concreto. Faz referência ao ato de ensinar no espaço em que normalmente o evento acontece. De acordo com a autora, o “aprender fazendo” produz a manutenção do que se estuda. Ela afirma que a possibilidade de

generalização de um conhecimento que adquirimos no concreto, na prática, é muito maior do que aquele visto apenas de forma subjetiva, exemplificada de forma não concreta, não vivenciada.

Assim, o Currículo Funcional Natural tem o desafio de organizar e educar o aluno apenas no que seja vantajoso para ele, isto é, o que seja útil a sua vida cotidiana. Nada adianta uma aprendizagem árdua de conceitos que para ele não terão utilidade a sua autonomia enquanto ser humano digno de respeito e com qualidade de vida.

O objetivo primordial do Currículo Funcional Natural é, de acordo com a autora pioneira nesse trabalho, formar pessoas autônomas, produtivas e felizes.

Como podemos perceber, não se trata apenas de uma proposta metodológica cristalizada. Não existe um formulário onde aplica-se a atividade “x” para os alunos com autismo da idade “y”. O Currículo Funcional Natural é um desafio diários aos educadores dos alunos com deficiências.

De acordo com Supino (2005), essa é uma proposta metodológica muito diferente de todas as outras que estão disponíveis no meio educacional. Principalmente por, necessariamente, contar com uma postura muito diferenciada do professor. Assim sendo, o distanciamento entre professor e aluno e as visões cristalizadas sobre as síndromes e suas características referentes ao impedimento que cada uma acarreta nessa pessoa são visões que não andam juntas com o Currículo Funcional Natural.

O primeiro passo para o planejamento das atividades é distanciar-se de todo o preconceito e visões pré-construídas sobre o aluno e sobre o autismo. Compreender que cada aluno é um, independentemente de ser ou não um aluno com autismo. E assim, cada criança possui suas habilidades e conhecimentos que precisam ser mais explorados. O que é uma dificuldade grande para um aluno, pode ser para o outrouma tarefa simples e tranquila. Deste modo, a autora afirma a necessidade de conhecermos, sim, os quadros clínicos de nossos alunos. Ao invés de rotularmos suas habilidades e dificuldades de acordo com o seu CID, devemos nos aproximar dele e nós mesmos, despidos de pensamentos pré-concebidos, analisarmos suas habilidades e fraquezas.

Outro ponto muito importante do Currículo Funcional Natural relaciona-se à postura do professor no ambiente escolar. De acordo com Le Blanc (1992) nada acrescenta ao processo de ensino e aprendizagem a postura de um professor que seja autoritário e inflexível. O que a autora chamou de “enfoque amigo” é a postura que mais se aproxima de uma educação de qualidade. Importante compreender o termo “amigo”: espera-se uma abordagem do conteúdo planejado de forma natural, como falaríamos com qualquer um de nossos

amigos. O ensino interativo, a proximidade, o sentir-se acolhido, exercem uma função determinante no processo de aprendizagem desse aluno.

A autora refere-se aos alunos como aptos a mostrar os seus sentimentos, isto é, o professor deve perguntar a eles “como se sentem” ou “o que vocês têm feito atualmente”. São perguntas que fazemos aos nossos amigos e que devem ser feitas do mesmo modo aos alunos. Importante também estarmos atentos às informações não verbais. Nem sempre o aluno precisa verbalizar que não está bem. Algumas comunicações não verbais já são suficientes nessa tarefa.

Encontramos em nosso dia a dia algumas pessoas com deficiência, sejam elas com autismo ou algum comprometimento mais severo, que na idade adulta ainda não são capazes de realizar tarefas mínimas relacionadas ao seu cuidado pessoal, segurança e autonomia. Será que os pais se sentem confortáveis com essa situação? Muitas vezes com idade avançada, mal tem energia física ainda para amparar seus filhos em todas as necessidades que eles apresentam. Muitos ainda não caminham sozinhos na rua, outros não conseguem usar o dinheiro e outros nem mesmo amarram seus próprios cadarços.

A escola compreende a ansiedade desses pais. Como forma de ajudá-los, propõe-se o Currículo Funcional Natural. A maioria dos currículos das escolas hoje centra-se nas atividades acadêmicas, tarefas que muitas vezes não vão ao encontro das necessidades do aluno com deficiência. Não falamos em inabilidade para aprender, e sim, muitas vezes, na não funcionalidade para a sua vida. Aprender o que não é funcional, na maioria das vezes amplia comportamentos disfuncionais nos alunos com autismo, pois as aulas ficam pouco atrativas.

De acordo com LeBlanc (1992), um currículo planejado para o desenvolvimento das potencialidades de um aluno com autismo é um procedimento que busca responder a 3 perguntas básicas: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar?

Estes questionamentos despertam a pergunta: Como determinar o que é funcional?

Supino (2005) afirma que é com esse questionamento que todo o processo se inicia. Pensando nas habilidades do professor descritas acima, ele é o maior responsável em determinar o que é funcional e o que não é funcional para o aluno em questão. Aproximar-se dele, entender a cultura na qual esse aluno está inserido, conhecer as habilidades básicas de sobrevivência, bem-estar e saúde, além dos gostos pessoais desse aluno não é tarefa tão simples como parece. O que é funcional a um aluno pode não ser funcional a outro. É necessário que os educadores compreendam o que esse aluno necessita aprender para exercer o máximo de autonomia necessária em seu meio e ser o mais aceitável, como qualquer outra pessoa dessa mesma comunidade.

O paciente relatado por Le blanc (1992) serve como exemplificação do que vem sendo falado. E.M.C. 16 anos, sexo masculino. Seu pai foi transferido para os Estados Unidos. Prontamente seu currículo foi adaptado a prepará-lo para saber pegar um avião, falar outro idioma e mexer com outro tipo de dinheiro. Habilidade desnecessárias a um paciente que não está na mesma situação vital.

Portanto, habilidades funcionais são aquelas necessárias para o paciente viver bem, viver uma vida de forma exitosa, afirma a autora. E para que isso ocorra, englobam-se desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever.

As letras cursivas, por exemplo, podem ser tarefa árdua ao aluno com autismo. Será funcional para ele essa aprendizagem? Em termos de prática diária, qual a utilidade dessa formação? Cabe aos educadores refletirem sobre isso e tomarem a decisão mais acertada sobre cada caso.

Quando uma habilidade torna-se necessária à vida do aluno, conseqüentemente ela passa a exercer uma função nela.. De que adianta traçar como objetivo a aprendizagem da multiplicação se nem ao menos as adições estão sendo feitas com segurança? É uma tarefa funcional àquele aluno?

Outro ponto importante é compreender que o que faz sentido para o aluno é aprendido com mais facilidade. A criança com autismo tem pouca capacidade de abstração, generalização. São alunos que precisam vivenciar no concreto algumas situações para absorvê-las e assim reproduzi-las com eficiência.

Importante salientar que não devemos nos ater apenas às atividades de vida diária (AVDs), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar os dentes, comer adequadamente, etc. A proposta do Currículo Funcional Natural é muito maior que isso. Os conteúdos das ciências em geral são de grande importância ao aluno, mas cabe ao professor determinar os objetivos que serão funcionais ao aluno, quais aqueles que lhes trarão habilidades necessária para que ele tenha êxito na vida.

Alguns autores não percebem o Currículo Funcional como uma alternativa positiva ao desenvolvimento do aluno. De acordo com Garcia (2006), por exemplo, o Currículo Funcional é uma forma de nivelar o aluno com deficiência partindo do pressuposto de que ele não tem condição ao desempenho escolar semelhante aos colegas que o cercam.

Segundo o autor, o discurso da diversidade e do “reconhecimento das diferenças” abre uma possibilidade para que o Currículo Funcional seja visto como busca de possibilidades ao desenvolvimento do aluno, mas também como uma forma de diferenciá-lo na escola básica. Quando nós ressignificamos as diferenças individuais relacionadas com a

deficiência do aluno, acabamos por colocar um motivo para uma proposta de limites a aprendizagem sem nos culpar por isso. Garcia (2006) afirma que as diferenças não são tomadas como uma motivação para a pesquisa de formas diferentes que possibilitem ao aluno a aprender a cultura produzida historicamente mais do que meras informações técnicas.

Conhecimento não é algo que possa ser passado individualmente, necessita-se da interação social para qualificar o desenvolvimento humano, e nisso se pauta a importância do aluno estar dentro da sala de aula.

Assim sendo, para Garcia (2006), o Currículo Funcional ainda é falho na transmissão do conhecimento, pois apresenta uma visão de um ser humano incapacitado à aprendizagem e ainda há muito para se caminhar no que diz respeito à política inclusiva no país.

Mesmo compreendendo as fragilidades do Currículo Funcional, ele tem se apresentado como uma forma eficiente de intervenção escolar.

Diante desse cenário, surge a proposta de inserção da música no Currículo Funcional do aluno com autismo. Adiante serão apresentadas as possibilidades que a música apresenta no que diz respeito a sua influência no desenvolvimento humano: cognitivo, físico e psicossocial.

### **1.3 A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO SER HUMANO**

O poeta sufi Hafiz, do século XIV, contou certa vez uma história sobre a origem sagrada da música. No princípio, explicou ele, “Deus modelou uma estátua de barro como uma imagem do Divino e ordenou à alma humana que penetrasse nela. A alma se recusou, considerando essa encarnação forçada uma espécie de cativeiro. Estava acostumada a flunar livremente pelas esferas celestes, sem peias e sem rédeas. Então Deus convocou os anjos para tocarem sua música. A canção Angélica extasiou a tal ponto a alma que ela entrou de bom grado no corpo da estátua, acreditando que fruiria melhor a música numa forma física. Mas a música dos anjos era mais do que um truque de Deus. Muitos sustentam que, ouvindo-a, a alma penetrou no corpo; na realidade, porém, a própria alma era música. (MONTELLO, 2004, p. 15)

De acordo com Montello (2004), esse conto de Hafiz explica a habilidade inata do ser humano de utilizar música e som para atingir níveis mais profundos de autoconsciência e de transformação. A música constitui, de acordo com a autora, “[...] a essência vibratória da alma e da totalidade da vida” (ibid, 2004, p.16). Assim, quando há uma concentração na adição ou execução de uma música, conseqüentemente há um desligamento das limitações da mente racional, possibilitando assim um estado de consciência mais criativo, simbólico e expandido. “[...]”

Inteligência Musical Essencial (IME) é a capacidade natural de usar a música e o som como instrumentos de autorreflexão e transformação, com vistas à saúde e ao bem-estar perfeitos”. (MONTELLO, 2004, p. 19)

A autora propõe esse conceito com o intuito de ajudar para que as pessoas recuperem sua conexão com a IME, alcançando assim uma capacidade de distinção entre as coisas que se harmonizam com seu caminho pessoal, daquelas que limitam seu crescimento e liberdade de expressão.

A IME é inata e “[...] dado que se associa à vida da alma, sem dúvida estava presente também em sua realidade antes de você nascer e estará ao seu lado, como essência anímica, após a morte”. (MONTELLO, 2004, p. 16). Porém, no decorrer na vida e com o excesso de carga de trabalho, por exemplo, o ser humano pode perder essa conexão com sua IME, pois não encontra tempo para apenas “ser”, isto é, olhar para dentro de si mesmo e “explorar as esferas arquetípicas e imaginativas fora da consciência comum”.

Diante disso, a cura de uma enfermidade é, para a autora, o restabelecimento do vínculo consciente com esse aspecto da própria pessoa. Para alcançar esse objetivo é necessário, primeiramente, ter uma atitude de testemunha, isto é, olhar para dentro de si mesmo e tornar-se o observador dos intercâmbios da mente, do corpo e das emoções, ao invés de viver apenas no “piloto automático”, sem ter consciência do que está se passando.

Quando souber melhor voltar-se para dentro e colocar-se na atitude de testemunha, logo tomará ciência os pensamentos, sentimentos, sensações físicas e comportamentos que incrementam a saúde e a criatividade, tanto quanto dos que anulam seu sentimento de bem-estar. (MONTELLO, 2004, p. 20)

Num segundo momento, após ter conseguido alcançar uma atitude de testemunha, a pessoa passa então a conseguir discernir o que precisa ser melhor equilibrado. Tendo essas informações conscientizadas, a pessoa pode então praticar atividades musicais específicas que atuam de modo a ajudar na obtenção do equilíbrio desejado.

Esse equilíbrio pode ser alcançado em forma de efeitos fisiológicos no corpo (melhora no sistema imunológico, diminuição de dores...) ou então em forma de efeitos psicológicos, como a melhora do estresse, por exemplo.

### **1.3.1 OS EFEITOS FISIOLÓGICOS QUE A MÚSICA PODE PROPORCIONAR**

Os efeitos aqui classificados como fisiológicos, são aqueles relacionados com o funcionamento corporal, isto é, trata-se de reações corpóreas mediante a exposição à música.

O primeiro efeito apresentado é referente ao sistema imunológico. O sistema imunológico, de acordo com Stralio (2001) é aquele que nos trazem anticorpos que nos protegem de doenças. Este sistema impede que fungos e bactérias que muitas vezes habitam nosso organismo em pequenas quantidades nos deixem ficar doentes. Porém uma pequena baixa de anticorpos pode nos deixar pegar uma gripe ou uma outra doença qualquer.

De acordo com o autor, o sistema imunológico depende diretamente do sistema psicológico, e “[...] a participação da música na regulação do número de anticorpos existentes no organismo é através do sistema emocional”. (STRALIO, 2001, p.45). A música, para o autor, é um gerador de emoções.

A música gera emoções, as quais influenciam o sistema imunológico. As emoções e o sistema imunológico estão intimamente ligadas e dependentes um do outro. Por exemplo: se uma pessoa estiver emocionalmente abalada ou deprimida por qualquer motivo, ou até mesmo por estar escutando uma música triste que lhe traga recordações infelizes, seu sistema imunológico também será afetado, provocando uma baixa concentração de anticorpos no organismo e por sua vez criará uma pré-disposição para o desenvolvimento dos agentes infecciosos. Com esta baixa concentração de anticorpos resultantes, os agentes causadores de doenças se multiplicam rapidamente e causam doenças em nós. (STRALIO, 2001, p 46)

Porém, se uma pessoa está alegre, essa reação psicológica (como algumas outras também positivas – amor, carinho) têm o poder de estimular a criação de anticorpos.

Montello (2004) também aponta em seu trabalho a influência da música no sistema imunológico. A autora afirma que através do trabalho com a Inteligência Musical Essencial, torna-se possível bloquear-se de infecções através de atividades musicais específicas.

Para exemplificar, a autora conta o caso de uma de suas pacientes que, depois de um dia inteiro de trabalho em um artigo científico, começou a sentir uma coceira “suspeita” na garganta. Ela podia ignorar essa mensagem corporal, chupar umas pastilhas contra tosse ou então “[...] conectar-se à inteligência musical essencial e acatar a mensagem que seu corpo estava querendo transmitir-lhe” (MONTELLO, 2004 p. 21). Através de sua IME, a paciente interpretou que estava cansada e que precisava de alguns minutos de prazer. Após espreguiçar-se, ligou uma música e dançando “deixou que a música a levasse para onde precisava ir”. Ao desligar a música, percebeu que o incomodo na garganta havia desaparecido.

A autora concluiu dessa experiência que, ao ligar uma música e conectar-se ao seu mundo interno, respeitando a mensagem corporal que lhe estava sendo enviada, a cliente conseguiu bloquear uma infecção, pois a música (dança) afetou seu sistema imunológico.

Outro efeito fisiológico alcançado através da música é referente a melhora de dores. Uma pesquisa realizada por Leão e Silva (2004), aponta efeitos que a música pode exercer sobre a dor crônica musculoesquelética. As autoras fizeram uma pesquisa na qual analisaram 90 mulheres com o diagnóstico de fibromialgia, lesão por esforços repetitivos (LER) e doenças osteoarticulares. Todas estas doenças podem estar relacionadas ao trabalho excessivo ou realizado de maneira inadequada.

As mulheres foram submetidas à audição individual de três peças musicais. Para a coleta de dados, as pesquisadoras fizeram entrevista com as pacientes antes e depois da audição das músicas. Os resultados encontrados na pesquisa, avaliados em uma escala verbal de 0-10, demonstraram que houve, nos três grupos avaliados, redução estatisticamente significativa da intensidade da dor ao final da audição musical.

Montello (2004) também descreve em seu livro o uso da música como uma fonte de alívio da dor. A autora apresenta os dados de um cientista suíço, Hans Jenny, onde ele apresenta resultados referentes a modelação do nosso corpo físico em decorrência de uma frequência sonora. “ele descobriu que tonalidades diferentes produzem padrões arquetípicos distintos quando geradas por osciladores sonoros em limalha de ferro, liquidadas ou pó”. (MONTELLO, 2004, p.46).

A autora apresenta em seu livro o caso de uma aluna, que ao usar sua IME conseguiu se livrar de uma enxaqueca crônica:

Depois de praticar o exercício de entonação por várias semanas, R. quis testá-lo. Passadas a cólera e a irritação iniciais, ela já podia mergulhar fundo e ouvir a “voz” de sua enxaqueca. Relaxou por alguns instantes, concentrou-se e começou a emitir um som de “I” agudo, que sentia no meio da testa. Isso, acreditava ela, era o som da enxaqueca. Enquanto o explorava e o movimentava pelo crânio, foi aos poucos baixando o tom de “I” para um “OH” mais grave, na barriga. Imaginou que uma cruz azul-claro estava sendo traçada em seu peito, descendo até o ventre. Sentiu então uma onda de bem-estar e suspirou profundamente. Trabalhou com o som de “OH” por algum tempo e percebeu logo que a enxaqueca se fora. (MONTELLO 2004 p. 51)

Quando questionada acerca do que havia acontecido, R. contou que o som de “I” era uma espécie de um grito aprisionado dentro de sua cabeça e tinha relação com sua vida profissional, que naquela época não estava satisfatória. Ao fazer o exercício de entonação,

conseguiu se livrar daquele peso e tomou consciência de sua insatisfação. Dentro de alguns meses R. abandonou o emprego e se tornou uma terapeuta musical.

A mesma autora apresenta dados referentes a pesquisas no campo da terapia musical, onde constatou que pessoas que ouvem música antes ou depois de uma intervenção cirúrgica exigem menos anestésicos e analgésicos que as outras, e até, segundo a autora, se recuperam mais depressa. “Ao que parece, quando fruímos música edificante e inspiradora, o corpo reage liberando endorfina” (MONTELLO, 2004, p.54)

Quando ouvimos a palavra “X”, essa palavra tem sua correspondência química no cérebro e cada assunto ou cada frase, tem sua fórmula que força um direcionamento, uma orientação nos pensamentos naquele momento. [...] A endorfina é um tipo de química que quando liberada desencadeia características específicas no comportamento. Quando isso acontece é porque houve um estímulo sonoro provocativo e sua reação produz bem-estar. Normalmente, quando a liberação de endorfina ocorre, são associações de sons leves com tons menores e suaves. (STRALIOTTO 2001, p15)

Tendo conhecimento de que o cérebro tem uma correspondência química para cada som, Stralioetto (2001) afirma que a secreção hormonal também está relacionada a este sistema. Assim, se há reações psicológicas negativas, o sistema hormonal pode ter descargas de hormônios prejudiciais ao bem-estar. Porém, se as reações psicológicas forem positivas, suas influências serão benéficas causando liberação de hormônios que propiciam saúde. Assim sendo, o autor coloca que felicidade gera saúde e a música pode auxiliar esse processo.

Influências com relação a batimento cardíaco, pressão arterial e produção de adrenalina também foram constatadas em pesquisas publicadas no *Jornal de Pediatria* (2006). O volume 82 apresenta o dado de que a música tem efeitos benéficos para pacientes com dor. Como explicação, afirma que através desse mecanismo se alcança um alívio da ansiedade pré-operatória nas crianças. Esse alívio é devido a atuação do sistema nervoso autônomo que reduz batimentos cardíacos, a pressão arterial e como um estímulo em competição, a música desvia a atenção do paciente da dor diminuindo-a. O *Jornal* apresenta dados referentes a imagem cerebral, na qual é possível verificar atividades nos condutos auditivos, no córtex auditivo e no sistema límbico, em resposta a música.

Convém ressaltar que esses efeitos não acontecem de maneira isolada no ser humano, uma vez que ele é visto como um todo.

“não se busca uma simples relação entre o ouvido e um centro cerebral, mas sim entre o organismo inteiro, com os diversos sentidos, com a atividade do coração e dos vasos sanguíneos, com os músculos, com os aparelhos glandulares, com a pele” (PATRIZI, *apud* LEINING, 2009 p.251).

### 1.3.2 OS EFEITOS PSICOLÓGICOS QUE A MÚSICA PODE PROPORCIONAR

Antes de apresentar esses efeitos, é de grande importância que mostremos o efeito que a música tem sobre o funcionamento cerebral. De acordo com Leinig (2009), há grande facilidade em mensurar os efeitos que a música tem sobre o cérebro. De acordo com a autora, quanto mais intensa a atividade cerebral, maior é sua atividade circulatória. A medição dessa “pulsção cerebral” pode ser feita através da pele.

De acordo com Leining (2009, p.251), “a música produz um efeito na parte do diencéfalo, conhecida como tálamo, e este é a principal estação que expede as emoções, sensações e sentimentos para serem decodificados pelo cérebro”.

O cérebro, mais especificamente o tálamo, é o centro de controle das emoções. As informações chegam ao cérebro, são armazenadas, analisadas e posteriormente os órgãos e músculos exteriorizam essas emoções.

A laringe, que emite a voz, é um desses órgãos de grande importância que exteriorizam as emoções.

As ondas sonoras que compõem a música, fisicamente, são como qualquer outra onda, a diferença está na seleção e arranjo ordenado dessa frequências sonoras, de maneira que formem uma linha melódica inteligível capaz de transmitir através dessas frequências uma idéia ou um sentimento. (STRALIOTTO, 2001. p.87)

De acordo com Straliootto (2001), a música é capaz de criar um clima favorável que facilite o surgimento das emoções. Assim, afirma o autor que a música é a linguagem das emoções, pois sem o conteúdo emocional, a música se tornaria apenas um simples som vagando no ar.

Sendo a linguagem das emoções, a música, dentro de uma visão psicanalítica, é uma ferramenta de grande utilidade a realização de uma catarse. De acordo com Fregtman (1989), catarse é a “expulsão espontânea ou provocada de substâncias prejudiciais ao corpo” e/ou “eliminação das lembranças que perturbam a consciência, o sistema nervoso”.

A música age de modo a ajudar o indivíduo na liberação de emoções, pois permite que venha a tona toda sua carga. Quando se está triste, o choro provoca bem-estar, neste caso o choro atuou como um liberador de emoção, da mesma forma acontece quando rimos ou quando gritamos diante de um sentimento de protesto. Desta forma pode-se observar que a voz pode participar dos atos de liberação das emoções contidas dentro dos seres

humanos. Tendo em vista que a música se utiliza muitas vezes da voz humana, podemos dizer que esta prática interfere então diretamente no processo de catarse.

De acordo com Fregtman (1989), não só o choro ou o riso são libertadores de emoções, mas também batidas, gritos, cantos ou ruídos. Porém, para o autor, o processo vai além de uma catarse, ele tem também o objetivo de possibilitar a análise das defesas psíquicas que estão reprimindo os sentimentos. “Os sons reprimidos estão, geralmente, bloqueados por tensões musculares que impedem sua realização” (FREGTMAN, 1989, p 55).

Straliotto (2001, p.89), afirma que “[...] a música é capaz de penetrar no subconsciente, mexer com os sentimentos e interferir nos pensamentos como se fosse um veículo mental de trânsito livre”. Por ter essa característica de livre acesso ao inconsciente, através das ondas sonoras, pode-se fazer uma ligação entre os traumas psicológicos inconscientes e o consciente. Assim, através de emersão desses conteúdos eles podem ser analisados pelo ego, conseguindo na maioria das vezes a cura psicológica.

Montello (2004), também fala da música como libertadora de emoções. Propõe em seu livro “Inteligência Musical Essencial” a importância que o cantarolar tem para o indivíduo. Esta prática age como uma libertação emocional. Faz com que a parte “doente”, tanto no corpo como na mente, se expressem livremente. Este “cantarolar” é um reflexo transmitido aos centros instintivos do cérebro. Infelizmente a sociedade a qual nós estamos inseridos faz com que os sons que nós emitimos como descarga emocional virem tabus. Assim, quando vamos rir ou bocejar, temos que tampar nossa boca e emitir o mínimo de som possível, e isso não deveria acontecer. Esta prática exprime o nosso espírito, e de acordo com a autora, pode gerar conseqüências significativas à pessoa.

Outro efeito da música no ser humano está relacionado ao desenvolvimento da inteligência. De acordo com Straliotto (2001), a música pode influenciar na inteligência de um indivíduo. Esta influência se dá pelo fato de a linguagem musical envolver um trabalho intelectual de grande complexidade, e ativar o raciocínio, a memória e o controle emocional.

Segundo Leining (2009),

“A teoria do aprendizado acelerado, numa combinação excepcional da música e da arte, atua como um cenário para o aprendizado e funciona como portadora de grande quantidade de informações para os dois hemisférios cerebrais”[...] é que, no primeiro nível, a música ajuda a acalmar o corpo e a mente, facilitando a capacidade de aprender”(LEINING, 2009, p.250)

A linguagem musical seleciona sons e os combina entre si de maneira a dar lógica a seu entendimento. Aprender a linguagem musical é a mesma coisa que aprender a falar,

onde também é necessário combinar vários sons que, arranjados entre si, traduzem o nosso pensamento.

Deste modo, a linguagem sonora desenvolve a inteligência através da audição, como a leitura desenvolve a inteligência através da visão.

De acordo com Straliozzo (2001), a música para o cérebro humano funciona como um código sonoro e é através deste código que formulamos idéias e expressamos nossos pensamentos. Um código isolado (apenas uma nota) não nos transmite um pensamento completo, torna-se então necessária linha melódica com harmonias não necessariamente complexas para a transmissão da idéia de forma completa.

“Cada novo código sonoro ouvido representa um novo espaço ativado no cérebro, com a finalidade de reter aquela informação” (STRALIOZZO, 2001, p. 29).

Como a música tem uma enorme gama de variações de arranjos possíveis entre as notas ou entre os acordes, ou entre linhas melódicas, ritmos, timbres diferentes de som e história das letras, imaginem o quanto a música não serve como ativadora de células do cérebro, as possibilidades de combinação entre todos os componentes de uma música é quase infinita, e desta maneira torna quase infinita também as possibilidades da música funcionar como desbravadora de áreas virgens do cérebro, e que uma vez desbravadas. Essas áreas se tornam células cerebrais úteis para a utilização de outros conhecimentos como matemática, biologia, química e etc. (STRALIOZZO, 2001, p29)

Neste aspecto, a música pode ser considerada como algo estimulante ao desenvolvimento intelectual, pois ativa áreas do cérebro que podem ser utilizadas para a retenção de diversos outros conhecimentos.

Silveira (2004), em uma pesquisa realizada, aponta dados também referentes a música como estimulante ao processo de aprendizagem. De acordo com o autor, “uma música apropriada diminui o ritmo cerebral, contribuindo para haver um equilíbrio no uso dos hemisférios cerebrais”, resultando na estimulação da área cognitiva.

Um outro aspecto psicológico em que a música interfere é no comportamento humano. Esta influência se dá pelo fato de que, desde o nascimento, a música está presente em todos os minutos, não conseguindo uma pessoa viver em um silêncio total.

A música tem uma influência muito grande no comportamento humano por tudo aquilo que ela representa nas associações da nossa memória. Ela é preparatória, por exemplo, no sentimento de patriotismo. Os soldados vão em frente cantando e marchando em direção a batalha. [...] enquanto canta seu hino nacional, são imagens fortes, boas, positivas e de orgulho, ele responderá vigorosamente como responde seu cérebro. (STRALIOZZO, 2001, p. 34)

Para o autor, essa influência está diretamente relacionada ao tálamo, pois quando o som chega nele, ele “escolhe” qual som se tornará consciente a pessoa. O restante dos sons não selecionados pelo tálamo irá para o inconsciente e influenciarão indiretamente o comportamento.

Outra forma da música interferir no comportamento humano é referente a caracterização de eventos sociais, isto é, quando uma música é utilizada para essa finalidade, ela pode levar a pessoa a ter comportamentos referentes àquele evento. Canções carnavalescas, por exemplo, podem levar a pessoa a adquirir comportamentos referentes ao carnaval. O mesmo ocorre com canções natalinas e outras.

Ainda de acordo com Stralio (2001, p.37), “[...] a música também interfere no comportamento humano quando é usada em solenidades para exacerbar sentimentos emocionais de expectativa como um ato religioso ou político”. Outra maneira que a música demonstra interferir no comportamento, no estado mental e físico, é quando esta decorre de uma exposição prolongada a ritmos acelerados de maneira indesejada pela ouvinte, sem o seu consentimento psicológico e em volume inadequado passando a ser ouvida como tortura mental. Esta música, além de despertar comportamentos indesejados como tampar os ouvidos, por exemplo, desperta também irritação, fazendo com que sejam liberadas substâncias no sangue que geram dores de cabeça, tonturas, contrações musculares, dentre outras sensações.

Um outro efeito comprovado da música no funcionamento psicológico, é que esta melhora a saúde mental de uma pessoa. De acordo com Montello (2004), a saúde mental essencial é a perfeita correspondência entre som e sentimento. A chave para o desenvolvimento emocional através de uma música está nesta identificação do som com a emoção. Para que essa consiga o desmoronamento das defesas psicológicas levando o ouvinte ao desabafo e explosão da emoção aprisionada no inconsciente, é necessário que seja muito bem caracterizada, por sons que lembram a situação emocional que o cliente tenta transmitir.

Ao observarmos atentamente podemos concluir que a música pode atuar de maneira determinante da saúde mental de uma pessoa, podendo melhorá-la ou agredi-la com sons irritáveis ao indivíduo.

## 1.4 A MÚSICA E O AUTISMO

*A música exprime a mais alta filosofia numa linguagem que a razão não  
compreende  
(ARTHUR SCHOPENHAUER)*

De acordo com Gattino (2015), parte dos alunos com autismo tem um funcionamento atípico. Como já falado anteriormente, existe toda uma dificuldade em se relacionar com o outro e pouco interesse em fazê-lo. Porém, essa interação também sofre uma influência em caminho inverso, isso é, não é só uma dificuldade do aluno com o mundo, mas também do mundo para com o aluno.

A música, como uma forma de comunicação inicialmente não verbal, traz a possibilidade de conectar o mundo externo ao mundo interno do aluno com TEA.

O processamento auditivo-musical no TEA, de acordo com Gattino (2015), ocorre de maneira diferenciada do processamento nas pessoas típicas. De acordo com o autor, existem várias alterações neurológicas nas pessoas com TEA que favorecem algumas influências nessa área.

Apesar de ainda serem necessárias muitas pesquisas na área para a compreensão total do fenômeno do processamento auditivo-musical na pessoa com o autismo, algumas características são claramente observáveis.

Como um exemplo dessa dificuldade de se apresentar conteúdos e estímulos ao aluno com TEA, podemos citar o problema da hipersensibilidade auditiva. A hipersensibilidade auditiva corresponde a dificuldades relacionadas a exposição a sons.

Gomes, Pedroso e Wagner (2008) descrevem uma pesquisa onde, de acordo com entrevistas realizadas com pais de pessoas com autismo, chegam a um dado de até 100% dos casos apresentarem a hipersensibilidade auditiva.

É importante ressaltar que os pesquisadores encontraram dados muito discrepantes dependendo dos critérios utilizados e do modo como foi pesquisado o evento. Observações naturais, entrevistas com os pais ou com os professores mostram dados bem diferentes. Porém, em todas elas apareceu uma porcentagem de hipersensibilidade auditiva.

Os autores citados acima descrevem 3 tipos de hipersensibilidade auditiva nas pessoas com autismo:

Quadro 2: tipos de hipersensibilidade auditiva.

HIPERACUSIA	São indivíduos que apresentam uma sensibilidade anormal a sons de baixa ou moderada intensidade. O desconforto na situação é bem aparente.
FONOFOBIA	Desconforto causado por sons específicos. Muitas vezes alguns sons passam a ter um significado específico aquela pessoa. A intensidade do som não importa nesses casos. A pessoa pode “suportar” sons de grande intensidade e não suportar sons específicos, mesmo que em baixa intensidade.
RECRUTAMENTO	Relacionado a perda auditiva.

Além da problemática da hipersensibilidade auditiva, ainda existe a questão referente à capacidade auditiva do aluno com autismo. Essa capacidade é focal, enquanto deveria ser global. Isso implica na necessidade de manter um discurso claro e coerente com o aluno. Sentidos metafóricos ou sentimentais, por exemplo, são de difícil compreensão a ele.

De acordo com o autor, o que acontece é que nas primeiras fases de desenvolvimento cerebral, o mesmo cresce de forma desproporcional. Uma pessoa com TEA tem um aumento anormal no peso e no volume cerebral. Isso afeta tanto a massa cinzenta quanto a substância branca. Essas diferenças anatômicas estruturais são mais marcantes na vida pós-natal precoce e na infância. Com esse crescimento anormal, algumas áreas cerebrais acabam ficando com o funcionamento mais lento.

Por esse motivo, as pessoas com TEA têm facilidade para processar informações espaciais e concretas. Isso é facilmente observável quando os alunos com autismo enfileiram objetos ou os emparelham. Essa habilidade também está presente na audição. Alunos com autismo apresentam grande habilidade para organizar melodias, ritmos, harmonias, além de sequências musicais ao longo do tempo.

Gattino (2015) afirma que a fala humana não exerce atração ao aluno com autismo. De acordo com estudos realizados, a resposta cortical de pessoas com TEA para sons

da fala é bem reduzida. A “área da voz humana” no sulco temporal superior é marcado por uma assimetria. Em outras palavras, as áreas relacionadas à audição e ao processamento da linguagem verbal estão prejudicadas na maioria dos alunos com autismo. O que acontece é que o som da fala que deveria ser processado na região que sofreu a alteração acaba sendo processado no córtex auditivo primário. Como consequência disso a fala não atrai tanto a atenção dos alunos com TEA. Como a música é processada principalmente no córtex auditivo primário, onde o indivíduo com autismo não tem prejuízos, acaba se tornando um meio de comunicação mais atrativo que a fala. A música traz a esses alunos uma previsibilidade que facilita a sua compreensão e expressão, principalmente pela manutenção de padrões repetitivos. Esses padrões repetitivos musicais, acabam deixando o aluno com autismo mais confortável no acesso à informação.

## **1.4. A MÚSICA NO CURRÍCULO FUNCIONAL DO ALUNO COM AUTISMO**

Compreendendo todos os benefícios que a música exerce no ser humano, tantos físicos como mentais, porque não incorporá-la ao Currículo Funcional do aluno com TEA?

As crianças com TEA muitas vezes são desconectadas das pessoas ao seu redor, não apresentam interesse no relacionamento com o outro e muitas vezes acaba se fechando no seu “próprio mundo”.

Por que não utilizar a música como ferramenta pedagógica? Entendendo que ela é uma forma de comunicação e usa outras áreas cerebrais que não as afetadas pelo TEA, ela seria, sim, uma boa forma de comunicação com esses alunos. Além de ser uma forma de comunicação, torna-se uma forma de agregar conhecimentos técnicos e curriculares a esses alunos.

Entendendo que o Currículo Funcional Natural é estruturado de acordo com a necessidade e habilidade de cada aluno, a música pode passar, então, a exercer um papel diferencial no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Padilha (2008) alguns pesquisadores apontam a música como uma ferramenta terapêutica muito eficiente no tratamento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Na área da comunicação, a música facilita o processo da fala e da vocalização, estimulando o processo mental. A música facilita também aspectos como: conceitualização, simbolismo e compreensão.

Importante ainda ressaltar que de acordo com o autor, a música regula o comportamento sensitivo e motor. Através dos ritmos e melodias, o aluno com TEA pode desmotivar-se dos seus comportamentos estereotipados, tornando-se mais adaptado ao meio social que o cerca.

Sabendo dessa possibilidade, o que propomos neste trabalho é uma intervenção musical como parte do Currículo Funcional. A música, com todas essas possibilidades que apresenta, pode se tornar uma ferramenta de grande utilidade na sala de aula não só para alunos de inclusão, mas para todos os alunos.

Valioso ressaltar que, para que esse trabalho seja efetivo, os professores precisam se motivar e se preparar para o trabalho com a música. A formação continuada vem como uma forma de trazer a informação a esses professores e mostrar que a música é uma ferramenta de fácil manejo e pode ser utilizada na sala de aula.

## 1.5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*“O poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”*

*(Stenhouse, 1987)*

A educação tem passado por um momento de grande reestruturação no século XXI. A facilidade de acesso à informação faz com que o professor saia de uma postura de detentor do conhecimento para uma postura de facilitador da aprendizagem.

De acordo com Imbernón (2011), a educação passa a ter a necessidade de não ser mais individualista como era antes. O ser social passa a ser valorizado. O ser humano cultural, que antes era ignorado, passa exercer um papel de grande importância à educação. A instituição que educa deixa de ser “um lugar” e passa a ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos de uma comunidade.

Ensinar um aluno a ser um cidadão é muito mais complexo que ensiná-lo o valor de uma potência matemática. Ensiná-lo a ser democrático, solidário, igualitário, intercultural e ambiental é hoje papel do professor.

Tardif (2002) aponta o aluno como um “objeto complexo”, sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.

Diante dessa visão sobre o que é o aluno, vemos a necessidade de uma transformação do papel do professor, já que se trata de uma sociedade tão marcada por forças contrárias a esse movimento. Por isso a necessidade do coletivo, de uma formação coletiva. A união na construção do conhecimento reflete em uma prática mais adaptada e saudável.

Com esse objetivo propomos o curso de formação continuada aos professores. Um momento coletivo de busca pelo autoconhecimento e conhecimento técnico pedagógico.

Na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. (IMBERNÓN, 2011, p.41)

Como elaboram a informação pedagógica de que dispõem? Como os docentes tem assimilado toda essa informação que lhes chega? E o que eles têm feito na prática? Afinal, as informações nessa era tecnológica em que vivemos então disponíveis a quem lhes procurar. Mas só o acesso à informação não garante uma prática de qualidade. O docente deve estar preparado para lidar com o movimento de assimilação de teoria e reorganização constante da prática. De acordo com o autor, essa prática tem como objetivo formar um profissional prático-reflexivo, que se depara com situações de incerteza e imediatamente recorre a investigação como forma de decidir e de reorganizar sua prática, fazendo emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Para o autor, os professores são sujeitos do conhecimento, isto é, eles possuem sua subjetividade, seus saberes específicos. Suas tarefas cotidianas são reflexos desses saberes. Os professores ocupam na escola um papel fundamental, pois são os transmissores do saber. Mas transmissores de que forma? De uma forma que media a cultura individual com a social, media a cultura com o saber escolar. Impossível negar a existência de emoção, afetividade, crenças e claro, a cultura, no que diz respeito a transmissão do conhecimento. O professor não é um mero técnico, um “passador” de conhecimento: uma máquina. Existem mecanismos sociológicos presentes nesse processo.

O aluno, na visão do autor, é um ator do conhecimento tanto quanto o professor. A visão de meras folhas em branco a serem preenchidas não fazem parte dessa teoria do conhecimento.

O autor ainda define os professores como pessoas que possuem saberes sociais além dos saberes pedagógicos. Isso faz com que os professores tenham uma relação muito mais “problemática” entre eles mesmos e o saber do que entre eles e os alunos. É a problemática do saber docente, que é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Consequentemente, a formação profissional passa a ser um desafio muito grande, já que estamos falando de um saber plural, formado de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para o autor, o professor precisa conhecer a matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos sobre ciências da educação, pedagogia e um saber prático. Esse saber prático será baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Ético, essa é a palavra que definiria a postura do professor. Agir com equidade em relação a atenção que dá a todos os alunos. Entender que a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características docente. Entendendo que o aluno também é fonte de conhecimento, o professor deve olhá-lo com cuidado e respeito, procurando sempre compreendê-lo como um ser individual.

Pensando dessa forma, podemos perceber que o ensino não é apenas uma técnica, e sim uma atividade política e/ou social.

Qual seria então a finalidade de uma epistemologia da prática profissional? De acordo com o autor, seria revelar esses saberes, compreender como são integrados nas atividades profissionais e como estes estão sendo incorporados, produzidos e utilizados nas atividades diárias do trabalho do professor.

Fica o alerta em considerar os professores como sujeitos responsáveis pelos processos educativos no âmbito escolar. Para que isso aconteça é necessário utilizar uma abordagem que sensibilize o processo de escolarização, de interação escolar, deixando de lado o modelo tradicional utilizado nos dias de hoje: um modelo dominante do conhecimento baseado na relação sujeito-objeto. Esse modelo trata os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças ou representações anteriores.

Neste enfoque, o professor precisa compreender que o ensinar não apenas será a transmissão de informações, mas a manifestação de suas próprias ideias a respeito dessas informações, disciplinas e principalmente a respeito de sua formação profissional.

Quais seriam, então, os determinantes desse saber na formação profissional? De acordo com o autor, os saberes dependem da formação universitária, do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. O que estamos vivenciando hoje é um domínio sobre os

saberes curriculares e disciplinares, onde o professor acaba não conseguindo controlá-los nem nas escolas e nem nas instituições de formação. O conhecimento de si próprio e dos outros, é primordial ao processo de ensino e aprendizagem de qualidade, onde o docente passará a compreender-se e compreender o outro.

Seria essa dificuldade fruto de uma sociedade capitalista? De acordo com o autor a resposta é positiva. A relação entre a escolaridade e a utilidade mercadológica acaba deslocando o papel dos professores para meros instrumentos educacionais a serviço dos alunos e da sociedade. Ele ainda acrescenta que os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder aos saberes úteis à vivência em sociedade.

“Lógica de consumo dos saberes”. Assim o autor se refere a postura do docente que acaba se esforçando para formar equipes ao invés de indivíduos, numa formação focada em uma sociedade cheia de concorrências e preocupação com o mercado de trabalho.

A referência também é válida no tocante a formação dos professores, já que se for feita uma análise do curso de formação em Pedagogia, este está cada vez mais se fragmentando em especialidades (ortopedagogia, orientação escolar, psicologia da educação, entre outros). Essa divisão que pode ser vista como uma forma de valorização da profissão ou reivindicação da valorização social do curso de Pedagogia, acaba valorizando muito os saberes técnicos e acaba sistematizando-os. E nesse momento, de acordo com o autor, é que vemos a idéia do docente enquanto educador parecer ultrapassada.

O docente precisa compreender que a sala de aula é heterogênea. Que nela encontramos pessoas de várias origens sociais, culturais, étnicas, econômicas e cognitivas. Ele precisa saber olhar para esse aluno e claro, antes disso, saber olhar a si mesmo.

Como uma forma de amenizar essa prática fragmentada, prática essa que de acordo com o autor “luta contra si mesma”, ele defende um ofício comum, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Através dessa unificação, chegar-se-ia a um reconhecimento social como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais que podem aprender com os outros.

A compreensão de que os conhecimentos profissionais são partilhados, evolutivos e progressivos, faz com que os professores necessitem de formação contínua e continuada, autoformando-se, reciclando-se mostrando sua habilidade em ser revisáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Leão e Pereira (2008) comungam dessa informação quando descrevem o curso de formação continuada que montaram para professores de um determinado projeto educacional. Eles descrevem que a formação continuada é uma possibilidade de reflexão crítica a respeito

dos projetos educativos que estão sendo realizados em uma instituição de ensino e que refletir sobre as práticas pedagógicas deveria ser uma prática que fizesse parte da rotina dos educadores.

O que esperamos do processo de formação continuada é que possamos dotar os professores de conhecimento, habilidade e atitude para desenvolver suas reflexões e incentivá-los a pesquisa, ao interesse na busca pela informação.

Importante ainda estimular a criatividade nos docentes. De acordo com Mariani e Alencar (2005) estimular a criatividade não é tarefa tão simples. Muitas vezes os professores ficam amarrados nos programas pedagógicos que lhe são impostos. Os autores enfatizam que a criatividade é algo que todos os seres humanos têm em diferentes medidas e que pode se desenvolver ou não dependendo do ambiente que os cerca. Então porque não criar um ambiente propício ao aparecimento dessa criatividade? Essa também é uma função do curso de formação continuada.

Também não podemos negar o poder motivador que a prática musical oferece. O trabalhar com arte, com música faz com que o ser humano fique imerso num ambiente criativo. As harmonias complexas, os jogos de sons, estimulam a todo tempo a criatividade humana.

De acordo com Chiarelli e Barreto (2005) a música por si só já é uma prática criativa que estimula o desenvolvimento da inteligência humana. Então vamos usá-la, explorá-la e torná-la uma prática popular e acessível na educação.

Com esta reflexão, propomos uma prática coletiva onde, através do autoconhecimento, o docente seja capaz de reavaliar sua prática e agregar novas ferramentas ao seu trabalho diário, enxergando a música como uma possibilidade pedagógica a ser utilizada não apenas no trabalho inclusivo, mas na rotina diária de sala de aula.

## **CAPÍTULO II - MÉTODO, RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO**

No presente capítulo são apresentados o método de pesquisa, bem como os resultados, análise e discussão dos mesmos. São apresentados ainda comparações dos dados com informações já presentes na literatura acadêmica a respeito do assunto debatido.

### **2.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

Para o alcance do objetivo proposto neste trabalho foi feita uma pesquisa quanti qualitativa.

De acordo com Creswell e Clark (2013), a pesquisa mista favorece a coleta de dados quantitativos e qualitativos. É um método utilizado quando o pesquisador concluir que apenas um dos métodos não será suficiente para responder tudo aquilo ao qual ele procura a resposta. Assim, acaba explorando uma outra fonte de coleta de dados para melhor esclarecer o problema da pesquisa.

De acordo com os autores, os dados qualitativos sugerem um entendimento detalhado de um problema, enquanto os dados quantitativos proporcionam um entendimento mais geral. Cada pesquisa apresenta qualidades e também limitações. Assim, as limitações de um método acabam sendo compensadas pela limitação do outro.

A pesquisa mista usa uma segunda base de dados para complementar a pesquisa da primeira base. E foi isso que planejamos nessa pesquisa: uma forma de complementar a pesquisa quantitativa com os dados qualitativos, mostrando que são interdependentes, que se explicam. Importante ressaltar que sendo uma pesquisa quanti qualitativa, a maior vertente da mesma está na coleta qualitativa, enquanto que a quantitativa serviu como apoio à coleta e compreensão dos dados.

Para Gil (1999), o uso dessa metodologia favorece o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao objeto de estudo, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada. Como o olhar para as escolas, os professores e sua prática, compreendê-las, e melhorá-las, julgamos essa como a melhor forma de realizar o trabalho.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é usado em muitas situações para contribuir com o nosso conhecimento dos fenômenos individuais, sociais ou organizacionais. É utilizado com o intuito de compreender um fenômeno.

## 2.2 PROCEDIMENTO

Para a realização da pesquisa foram seguidos os seguintes passos:

- Levantamento do número de escolas que fazem o atendimento de crianças com deficiência na cidade alvo: Itajubá/MG.
- Visita às escolas e realização das entrevistas semi-estruturadas (Anexo 1) com os diretores e um professor indicado por ele de cada escola.
- Organização e análise hermenêutica dos dados coletados nas entrevistas.
- Elaboração de proposta do curso de formação continuada para professores baseado nos resultados encontrados.

## 2.3 RESULTADOS

### 2.3.1. RESULTADOS QUANTITATIVOS

Para a realização desta pesquisa, como já descrito anteriormente, fizemos um levantamento da quantidade de alunos com autismo atendidos na rede Estadual de Ensino da cidade de Itajubá.

Para o encontro de tais números, o primeiro momento da pesquisa foi definir, junto à Superintendência Regional de Ensino de Itajubá a população de alunos com deficiência atendidos nessa região. Os dados serão apresentados no quadro a seguir:

Tabela 1: Alunos frequentadores do AEE nas escolas estaduais da cidade de Itajubá-mg

	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMERO DE ALUNOS NO AEE
ESCOLA 1	561	0
ESCOLA 2	1303	0
ESCOLA 3	257	0

ESCOLA 4	815	9
ESCOLA 5	710	0
ESCOLA 6	473	7
ESCOLA 7	158	15
ESCOLA 8	664	0
ESCOLA 9	625	5
ESCOLA 10	1680	7
ESCOLA 11	386	0
ESCOLA 12	562	0
ESCOLA 13	410	11
ESCOLA 14	474	43
TOTAL	9078	97

No segundo momento a intenção foi descobrir quantos alunos com autismo estavam presentes nessas escolas. Para isso, a pesquisadora foi direcionada à todas as escolas nas quais constavam que havia alunos no Atendimento Educacional Especializado e, através da entrevista semi-estruturada, colheu os dados apresentados as seguir:

Tabela 2 número de alunos com autismo nas escolas estaduais de Itajubá-MG

<b>ALUNOS COM AUTISMO</b>	
ESCOLA 4	0
ESCOLA 6	0
ESCOLA 7	2
ESCOLA 9	1
ESCOLA 10	1

ESCOLA 13	0
ESCOLA 14	4
TOTAL	8

## 2.4 Análise dos dados quantitativos:

Diante dos dados coletados, podemos perceber que 0,088% dos alunos que frequentam hoje o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio na cidade de Itajubá são alunos com autismo. Esse dado é muito discrepante com a realidade descrita pela ONU. Levantamos algumas hipóteses para números tão discrepantes:

1. É uma realidade local, amparada pela Lei nº 12.764, que só frequentam o AEE os alunos com autismo que possuem o laudo médico. Isso nos fez perceber, visitando as escolas e fazendo as entrevistas, que existem mais alunos com suspeita de autismo do que com o laudo de autismo. Isso implica na falta de atendimento especializado para muitas crianças que apresentam dificuldades escolares decorrentes de sintomas do TEA. Ainda existe uma dificuldade muito grande no diagnóstico do autismo no Brasil.
2. Analisando o número de crianças com autismo na Rede Municipal de Ensino da nossa cidade (hoje conta com mais de 20 crianças com laudo de autismo), levantamos a hipótese de que, por alguma razão, haja uma evasão escolar quando esses alunos avançam nos estudos. As possíveis razões dessa ocorrência parecem bem claras quando analisamos os dados das entrevistas realizadas nas escolas estaduais de Itajubá-MG: a falta da implementação do Currículo Funcional Natural e o interesse dos professores na flexibilização dos conteúdos e ferramentas pedagógicas.
3. Outra hipótese é o não envolvimento da família na escola. Percebemos nas entrevistas feitas com os diretores e professores das escolas que a maior parte das famílias do aluno com TEA não participam ativamente do trabalho e rotina escolar desses alunos.

## 2.5 Resultados qualitativos

Com a finalidade de melhor compreender os dados encontrados, os resultados serão separados em descritores que apareceram com mais frequência nas respostas dos diretores e professores.

Os descritores foram elaborados com base nos assuntos mais recorrentes e significativos das entrevistas.

1. Compreensão do conceito de Inclusão e sua aplicabilidade: Esse descritor diz respeito a compreensão que os diretores da escola, o corpo docente e os colaboradores tem a respeito do que é a Inclusão Escolar. Essa compreensão abrange primeiramente o conhecimento sobre a Lei da inclusão, bem como suas características, direito e dever da criança com deficiência dentro do ambiente escolar, preparação do ambiente para a recepção desse aluno, preparação técnica dos professores e colaboradores da escola, sensibilização da comunidade local e comunidade escolar.

2. Envolvimento da família do aluno com deficiência na escola: Esse descritor diz respeito ao envolvimento da família nas reuniões, do interesse da família em conhecer o Currículo Funcional Natural que está sendo usado com o aluno, bem como apoiar a escola no trabalho com o aluno. É indiscutível a importância da comunicação entre escola e família para o sucesso da educação escolar do aluno e seu processo de inclusão.

3. Envolvimento dos profissionais da escola para a melhoria do processo de inclusão dentro da escola onde lecionam: Esse descritor diz respeito ao interesse dos professores, diretores e colaboradores no que diz respeito a inclusão e autismo. Existe uma energia que movimenta os professores a procurarem uma capacitação, cursos de aprimoramento? Existe o interesse dos colaboradores em compreender o que é o autismo e o processo de inclusão? E os diretores, demonstram envolvimento no trabalho do processo de inclusão na sua escola?

4. O Currículo Funcional x Atendimento Educacional Especializado: Esse descritor busca nos mostrar se há a compreensão entre as seguintes práticas metodológicas: Os professores conhecem o Currículo Funcional do aluno com autismo? Ele o planejou? Aproximou-se do aluno para compreender suas necessidades, habilidades e potencialidades? Os professores caminham junto com os professores do AEE? O AEE ocorre no contraturno de acordo com o que a Lei prevê?

5. Discrepância entre os documentos referentes a Inclusão Escolar e a prática na escola: Esse descritor diz respeito a diferença entre compreender a Lei e executar o que ela prevê. Será que o que está sendo feito nas escolas é o condizente com as leis? Será que os professores estão dispostos a colocar em prática o que entendem por inclusão?

6. Prática docente: por que esperar os laudos dos médicos, se existe a possibilidade da mudança da prática docente? Esse descritor diz respeito a dependência que os professores têm do laudo médico apontando o CID do aluno. O professor é capaz de flexibilizar o currículo do aluno que está com alguma dificuldade e traçar metas para que ele se desenvolva academicamente melhor.

Para melhor compreensão dos descritores da pesquisa, observemos o quadro abaixo:

Quadro 3: Síntese dos descritores da pesquisa

<b>Descritor 1</b>	Compreensão do conceito de Inclusão e sua aplicabilidade
<b>Descritor 2</b>	Envolvimento da família do aluno com deficiência na escola
<b>Descritor 3</b>	Envolvimento dos gestores da escola para a melhora do processo de inclusão dentro da escola onde lecionam
<b>Descritor 4</b>	O currículo funcional x Atendimento Educacional Especializado
<b>Descritor 5</b>	Discrepância entre os documentos referentes a inclusão escolar e a prática na escola
<b>Descritor 6</b>	Prática docente

Vejamos agora os dados encontrados nas entrevistas realizadas nessa pesquisa. Primeiramente veremos a o quadro 4 que corresponde a entrevista realizada com os diretores das Escolas Estaduais de Itajubá-MG. Em seguida veremos a o quadro 5 que corresponde às entrevistas realizadas com um professor da mesma escola. O professor entrevistado foi nomeado pelo diretor de cada escola. O diretor teve total liberdade em escolher quem ele julgasse apto a responder as perguntas da entrevista.

Quadro 4: Entrevista realizada com os diretores das escolas estaduais de Itajubá/MG

Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7
Sua escola participa ativamente do processo de inclusão?	O diretor respondeu que a escola participa ativamente e descreveu atividades relacionadas a inclusão. Afirmou que para ele o importante é educar para a autonomia e não necessariamente aprender química ou física, e esse objetivo é cumprido na escola	Não. A diretora falou que se chamarmos de inclusão o aluno deficiente estar na sala de aula, Eles participam. Porém sabemos que não é só isso... e o trabalho de inclusão como deveria ser feito não acontece. Os alunos ficam lá a mercê. Não acompanham o conteúdo e tem que ficar na sala.	Sim, claro! Temos a turma de AEE no contra turno que funciona muito bem. Temos hoje 23 alunos participantes desse projeto de inclusão na nossa escola. As vezes aceitamos até alunos que não tenham laudo, mas que apresentam dificuldades.	Sim. Participa. Temos a turma do AEE que funciona muito bem aqui.	Na escola sim, mas quando vão para outras escolas não. Esses alunos ficam na sala de aula acompanhados por monitores que fazem tudo POR eles. Copiam, respondem... eles se fazem de corpo presente no espaço. Sabemos que eles não tem capacidade cognitiva para aprender física e química, mas continuam frequentando as aulas. Por isso muitos desistem de ir na escola, pois não acrescenta nada.	Funciona sim. São poucos alunos de inclusão, mas a escola recebe sim. De acordo com a resolução tem aluno até com professor de apoio. Temos um autista que tem professor de apoio, por exemplo.	Sim. Os alunos ficam na sala de aula e frequentam o AEE no contra turno com a professora especializada nesse trabalho.
Sua escola atende alunos com autismo?	Sim. A escola atende 3 ou 4 alunos com autismo. Ele não soube dizer com certeza pois alguns alunos frequentam a escola e não possuem o laudo de autismo, mas os professores acreditam que o aluno tenha TEA.	Não, a escola não atende nenhum aluno com diagnóstico de autismo.	Sim. Temos um aluno com autismo leve.	Não possuo aluno com autismo. Não com laudo de autismo	Sim, temos 2 autistas.	Tem um aluno com autismo.	Não tem aluno com autismo
Sua escola possui monitores	Os alunos com autismo não possuem		Na nossa escola chamamos		Na escola especial não trabalhamos	Ele tem o professor de apoio e	

disponíveis a acompanhar os alunos com autismo que frequentam esse ambiente escolar?	monitores. O diretor relatou que somente os alunos com deficiências múltiplas têm direito a monitores em sala de aula.		de professor de apoio. O aluno não tem o professor de apoio em sala não.		com monitores na sala. As turmas são bem específicas e o trabalho bem direcionado para os objetivos estabelecidos.	frequenta a sala de recurso.	
Quais as dificuldades que você encontra no atendimento a crianças com autismo?	- Dificuldades relacionadas ao Estado e a administração pública. “Brincam com a inclusão”. “Jogam o aluno na sala e acabou”. - Dificuldades relacionadas ao compromisso familiar no tratamento do aluno		A maior dificuldade que encontramos com relação ao aluno é a questão do isolamento. Vejo que a escola não está preparada para receber esses alunos O professor tem que estar preparado para entrar na sala e trabalhar com todos		Insegurança do professor no tratamento desses alunos. Sou mãe de um deficiente e ele não veio com manual. Eu aprendi a lidar com ele, a ensiná-lo. Eu acredito que os professores ficam muito inseguros frente ao que não conhecem e acabam dizendo que não estão capacitados para o trabalho. Eles deviam tem mais empenho em querer aprender, ir atrás, conhecer o aluno que está a sua frente.	Quem vai poder te dar essas informações com relação a inclusão vai ser a professora do AEE. Você quer conversar com ela?	
Você apoiaria a implantação de um curso preparatório aos professores que os	Sim, apoiaria com certeza. Porém apoiaria um curso de boa qualidade teórica	Sim, apoiaria com certeza. É sempre muito bom podermos nos capacitar	Sim, apoiaria com certeza. É sempre muito bom podermos nos capacitar	Apoiaria sim.	Sim. Com certeza	Sim. Apoiaria.	

capacitass e a trabalhar com alunos com autismo?		para o trabalho com os alunos.	para o trabalho com os alunos.				
--	--	---	---	--	--	--	--

Quadro 5 – Entrevista com os professores da escola

Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7
Sua escola participa ativamente do processo de inclusão?	Sim, participa. Nossa escola atende muitos alunos com deficiência. Eles vem na escola no período da manhã e no contra turno eles participam das aulas de AEE comigo aqui nessa sala.	Participa sim.	Sim. Porém temos muitos problemas com relação a isso. A escola aceita o aluno com deficiência, mas não está estruturada e preparada para recebe-lo. Eu por exemplo, como vou segurar uma turma inteira para dar uma atenção especial para um aluno em sala?	Sim. Nossa escola atende vários alunos com deficiência. Eles fazem varias atividades comigo na sala de AEE.	Sim. Nossa escola é uma escola de inclusão!	É até difícil, porque eu trabalho com isso...e falar contra isso. A ideia é boa, o governo manda pra nós orientações, materiais de estudo... e realmente é tudo bem interessante. Mas a pratica realmente eu acho que está bem atrasada. Eles entendem a inclusão de que maneira: “ah, ele esta na sala com os outros alunos”... mas não é só isso, né. Tem que ter todo um aparato em volta disso para que aconteça a inclusão. Isso que eles chamam de inclusão é a integração	Sim. A sala de AEE funciona muito bem.

Sua escola atende alunos com autismo?	Sim.	Não temos. Com laudo de autismo não	Bom, eu não sei se tem autista aqui na escola não	Não	Sim.	Tem um aluno com autismo	Com laudo de autismo não
Sua escola possui monitores disponíveis a acompanhar os alunos com autismo que frequentam esse ambiente escolar?	Não possuem	-	EU nunca vi professor de apoio aqui na escola.		não	Tem sim	-
Quais as dificuldades você encontra no atendimento a crianças com autismo?	A maior dificuldade que eu percebo é com relação a atenção nas tarefas. Os alunos com autismo se desinteressam muito rápido de um atividade. Preciso ficar mudando toda hora para que ele se atente. (Me mostrou vários materiais pedagógicos confeccionados por ela).	Como eu falei, acho que a maior dificuldade é estrutural. Só o professor em sala não dá conta... não dá pra parar, pra dar atenção! O conteúdo da sala tem que caminhar, e o professor não pode ficar dando atenção só pra um aluno.	-	-.	Falta de materiais para trabalhar com os alunos com autismo. - Falta de criatividade do professor. - Falta de curso que nos capacite ao trabalho com esses alunos.	o maior problema aqui é o aprendizado. Porque ele tem uma deficiência assim: ele esta numa sala barulhenta, agitada. Ele tem um professor de apoio, certo? Mas acarreta nele toda a influencia externa. O barulho... imagina o autista com varias informações, estímulos ao lado dele. Porem na nossa sala ele rende muito mais. Aqui ele presta mais atenção, ele passa maior confiança.. a	-

						compreensão dele fica bem mais fácil. Se você quiser pode conversar com a professora de apoio dele pra você saber mais sobre ele	
Você apoiaria a implantação de um curso preparatório aos professores que os capacitasse a trabalhar com alunos com autismo?	Sim, claro! Seria ótimo!! Estamos precisando de conhecimento.	Sim. Seria muito bom!	A tendência é cada vez maior de recebermos alunos com deficiência. Assim, eu teria interesse sim, desde que seja viável. Pois dou aulas em vários lugares...	Sim. Mesmo não tendo alunos com autismo, o número desses alunos tem crescido muito, né! Precisamos sempre estar aprendendo.	Sim. Mas precisamos de curso de qualidade.	Sim, claro!	Sim, eu gostaria muito de fazer.

## 2.6 Análise dos dados qualitativos

Faremos a análise dos dados de acordo com as categorias apresentadas anteriormente. Vejamos:

No que diz respeito ao descritor 1, a compreensão do conceito de Inclusão e sua aplicabilidade, o que percebemos na coleta dos dados dessa pesquisa é que poucos conhecem o real conceito de Inclusão. Percebe-se que há uma confusão entre o conceito de inclusão e integração. Professores e diretores entendem a Inclusão como o aluno estar dentro da sala de aula, frequentando as aulas com os outros colegas.

Qual seria a vantagem dessas crianças simplesmente frequentarem a escola, sem um interesse ou um currículo adaptado a elas? A pura vivência?

De acordo com Cunha (2009), com o destaque dado na Conferência de Salamanca sobre a Inclusão, o ideário de Inclusão, não é simplesmente colocar o aluno em sala de aula. O

que se propõe é algo além disso. No artigo 58 da Lei nº 9.394/96, fica muito claro que a Inclusão propõe um ensino especial a ser oferecido pelo sistema regular de ensino. O texto ainda apresenta que o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido à parte, quando não for possível integrar o aluno nas classes comuns, devendo ser ministrado em horário distinto da aula para não atrapalhar o andamento da mesma. Restringir o acesso do aluno ao ensino fundamental é crime de acordo com a Constituição Federal e pela LDB.

Já Suplino, (2005), afirma que o que deve ser feito é se organizar um Currículo Funcional Natural para cada aluno com autismo incluído na escola. Esse currículo deve ser planejado pelo professor, que ao se aproximar de seu aluno, conhecer suas habilidades e suas fragilidades consegue concluir o que será funcional para a aprendizagem desse aluno, isto é, o que acarretará em ganhos ao seu desenvolvimento e qualidade de vida.

De acordo com a autora o estar em sala de aula nada agrega ao aluno se não tiver um propósito de estar de lá. Qual o objetivo de sua aprendizagem? O que se espera que acrescente na rotina dele através daquele conteúdo? Essas são questões básicas que o professor deve responder a si mesmo todos os dias ao montar o seu planejamento.

Lembrando que o trabalho com o aluno com autismo deve ser feito dentro de sala de aula, contando por lei com um professor de apoio. Os professores fazem o planejamento, montam as atividades e dentro de um mesmo espaço o professor é responsável em passar o conteúdo a todos os alunos, contando com o professor de apoio para dar um auxílio específico ao aluno com autismo.

Muito ainda temos que caminhar com relação a essa compreensão na cidade de Itajubá-MG. Mostrar que Inclusão não é integração. Que o estar na sala não agrega nada ao aluno se não for dado a ele a possibilidade e aprender o que está ao seu alcance cognitivo e também que será útil a sua qualidade de vida.

Com relação ao descritor 2, envolvimento da família na escola, pudemos perceber na realidade destacada pelos professores e diretores que essa é uma realidade ainda muito distante. Apesar de não ter sido uma pergunta direta aos profissionais envolvidos no trabalho escolar, eles acabaram esbarrando nessa dificuldade. Um dos diretores relatou inclusive que, para que o aluno participe do AEE os pais tem que frequentar uma reunião mensal na escola. Ainda sendo uma apenas durante todo o mês, muitos pais que não comparecem.

De acordo com Williams e Wright (2008), as famílias passam por diversas emoções quando ficam sabendo do diagnóstico de seu filho. Claro que há uma variabilidade grande de família para família. Algumas demoram mais para aceitar, outras aceitam com tranquilidade. Cada pai/mãe é de um jeito e as respostas emocionais variam muito. No

entanto, uma coisa que não há variabilidade é a necessidade do apoio familiar no tratamento da criança com autismo. Aceitar o diagnóstico, procurar ajuda profissional e desenvolver relacionamentos construtivos com a escola e serviços de saúde são a base para o bom desenvolvimento da criança.

Neste caso, como a criança vai se desenvolver bem se os pais não sabem de suas necessidades e habilidades escolares? Como os pais vão ser presentes na estimulação dessa criança se não a conhecem, não sabem de seu potencial? Como avaliar o desenvolvimento se não sabem o que está acontecendo? São questionamentos que nos induzem a perceber o quanto a presença dos pais na escola é importante.

Ao analisar a realidade de nossa cidade, percebemos um afastamento entre os pais e a escola. Sendo a proximidade tão favorável ao desenvolvimento do aluno, que a escola e o professor consigam motivar os pais a serem mais presentes não só na escola, mas em todos os âmbitos da vida de seus filhos.

Com relação ao descritor 3, envolvimento dos profissionais da escola para a melhora do processo de Inclusão dentro da escola onde lecionam, pudemos perceber posturas bem discrepantes dentro das escolas. Enquanto alguns diretores e professores demonstram-se inclinados a aprendizagem, ao interesse pela informação e pela formação, outros demonstraram apenas estagnação e preocupação com seus próprios interesses.

Um das diretoras entrevistadas aponta como necessidade básica ao professor compreender que ele é capaz de desenvolver materiais pedagógicos adaptados e que ele é um ser criativo. Pude constatar essa realidade em algumas escolas. Materiais pedagógicos de cores e materiais diversos, confeccionados especialmente para um ou outro aluno. Professoras motivadas, que vão fazer cursos oferecidos pelo Estado de MG, que buscam conhecimento e correm atrás.

Em contrapartida, em algumas escolas há apenas reclamações: o acesso a informação é difícil, cursos nessa área são difíceis, tempo para realização dos mesmos é inexistente. Enfim, profissionais estagnados, desmotivados ao crescimento próprio.

Tardif (2014) aponta que a questão do saber dos professores não deve ser separada das outras dimensões do ensino. O saber do professor é uma coisa “deles” e está relacionado a pessoa que ele é: identidade, experiência de vida, história profissional. O ser social é indissolúvel do ser professor e deve ser analisado e estimulado ao bom desenvolvimento. Precisamos olhar o professor despido de pré julgamentos e deixar de vê-lo como mero transmissor do conhecimento, afinal ele ensinará o aluno muito mais do que informações, ele o preparará para a vida.

Motivar o professor ao autoconhecimento, a autovalorização e a busca pela informação, é importantíssimo ao bom desenvolvimento do seu trabalho.

Com relação ao descritor 4, comparação entre o Currículo Funcional e o Atendimento Educacional Especializado, percebemos que existe grande empenho dos profissionais nessa tarefa. Os atendimentos educacionais especializados acontecem no contraturno em todas as escolas visitadas. Isso significa que todas as escolas estão cumprindo o que a Lei prevê em relação a isso. Porém, em relação ao Currículo Funcional Natural, os professores ainda têm um longo caminho a percorrer e muito a aprender.

Podemos perceber isso com base no que Le blanc (1992) aponta sobre o Currículo Funcional Natural: o “aprender fazendo”. Durante as entrevistas foi muito claro o não cumprimento dessa característica básica com Currículo Funcional Natural, o que nos dá ainda mais informação a respeito da situação atual na educação inclusiva na cidade de Itajubá-MG. O que os professores relatam sobre suas práticas é o atendimento adaptado, porém não individual ao aluno com deficiência. Isso nós já sabemos, com base na definição geral, que não é Inclusão. Mantoan (2009) foi muito clara ao afirmar que a escola é para todos. Ela não afirmou “a escola é para todos num período e no turno contrário haverá uma segregação”. A autora coloca a importância da convivência com as diferenças e o direito da criança em estar em sala de aula de forma produtiva, e não como mais uma carteira encostada ao canto da sala.

Relatos que alunos ficam “jogados” na sala, sem atividade e sem compreensão do que está sendo falado pelo docente é uma realidade que anda em caminho contrário a fala da autora. Uma aula de física, química, o aluno fica a mercê, “voando”... Sem contar o outro relato onde além do aluno ficar dentro da sala de aula sem possibilidade de absorção do conhecimento, o aluno ainda tem que enfrentar um ambiente barulhento e incomodo a ele. Prática essa que precisa ser revista com urgência quando comparada à realidade esperada apresentada por todos os autores trabalhados.

Com relação ao descritor 5, a discrepância entre os documentos referentes à Inclusão escolar e a prática na escola, essa é uma realidade bem clara também. Como já relatado, alunos que ficam na sala de aula sem acesso algum ao conhecimento passado pelo professor. Lembrando que Le blanc (1992) deixa bem claro a importância do papel do professor em sala de aula: “ênfase amigo”. A postura autoritária e inflexível do docente pode ser o causador de tamanha divergência entre a Lei e a prática escolar.

Quando analisamos a Lei, sua evolução, suas vantagens e desvantagens, percebemos que muito ainda tem-se para caminhar com relação a isso.

Entender a Inclusão e praticá-la não é tarefa simples. Incluir não é colocar a criança dentro da sala de aula e pronto. É, em primeiro lugar, conhecer essa criança, traçar um plano de ensino, analisar o que ela precisa aprender para ter autonomia. Preparar a comunidade escolar para recebê-la e preparar a criança para enfrentar o mundo. Assim, é um trabalho que engloba o individual e também o social. Trabalho árduo, porém valioso.

Supino (2005) comunga com essa idéia. A autora aponta a importância em se conhecer e trabalhar o meio no qual a criança com autismo está inserida. O treino comportamental para que esse aluno se sinta o mais próximo dos colegas que o cercam, exercendo o máximo de autonomia e sendo assim mais aceito pelo meio que o cerca.

O que vemos nas escolas de Itajubá hoje é um empenho grande em cumprir-se a Lei. A estrutura do AEE hoje é muito boa, professores qualificados e materiais de boa qualidade. Porém existir o AEE não é sinônimo de escola inclusiva. De acordo com Januzzi (2004), a forma de se lidar com o que é diferente depende diretamente da organização social como um todo, isso é, toda a escola é responsável pelo bem estar desse aluno incluído. Conviver com as diferenças, de acordo com a autora, traz ganho bilateral. Como haverá ganho se essa criança estiver isolada em um atendimento no contraturno? Precisamos que ela conviva com os colegas e que consiga apreender conhecimento no que é passado pelo professor.

Assim sendo, a escola inclusiva deve contar com toda uma estrutura. Desde a colaboradora da limpeza, até a direção da escola, todos devem conhecer o aluno e compreender suas habilidades e dificuldades. O ambiente tem que ser ideal ao desenvolvimento do aluno, adaptado de acordo com a sua necessidade. E infelizmente não vemos isso em todas as Escolas Estaduais de Itajubá. Pensar em organização social, como disse Januzzi (2004), é de grande importância.

Em uma das escolas, por exemplo, onde a diretora foi entrevistada, ela nem mesmo se atentou aos seus alunos. Quando questionada sobre as dificuldades do aluno com autismo ela responde: *“quem vai saber te responder isso é a professora do AEE. Você quer ir até a sala encontrá-la?”*. Não é isso que se espera de uma escola inclusiva e de uma organização social preparada para a Inclusão. Espera-se um conhecimento e envolvimento com o aluno, uma proximidade deste com a comunidade escolar, como um todo.

Cunha (2015) afirma que o exercício do bom professor começa pela observação. Para se observar, é necessário saber o que olhar. Para saber o que olhar é necessário conhecimento prévio, informação. E aí voltamos às questões apontadas por Tardiff (2014) sobre a necessidade da formação de qualidade do professor. De acordo com o autor, o

professor já foi aluno um dia e sua prática é influenciada por sua formação. Assim, os saberes dos professores não vêm de uma única fonte, e sim de vários lugares.

Cunha (2015) ainda é bem claro no que se refere a não haver práticas salvadoras no trabalho com alunos com autismo. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem considerando a função social e construtivista da escola. E lembrar que a lei prevê que o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar.

Com relação ao descritor 6, a prática docente, percebemos que a espera pelos laudos dos alunos é um fator que retarda seu desenvolvimento. Como já falado anteriormente, conhecer o aluno é o primeiro passo para o sucesso acadêmico do mesmo. Quando o docente se aproxima e conhece as dificuldades, porque não já preparar as intervenções necessárias?

Em uma das escolas estudadas constatamos essa prática. Os professores já perceberam características de TEA em um aluno e por conta própria prepararam atividades paralelas a serem realizadas na sala pelo aluno. Porém, em outra escola disseram que nada há de se fazer enquanto o aluno não trouxer o laudo. *“Já conversamos com a família, mas eles não aceitam nossa suspeita e não foram atrás do diagnóstico ou do tratamento”*.

Infelizmente a Lei é bem clara no que diz respeito ao laudo dos alunos. Só tem direito a realizar o AEE alunos com o laudo médico, além da presença de monitores em sala e outras “vantagens” nas quais o aluno com autismo tem no ambiente escolar.

De modo geral as escolas cumprem grande parte da Lei no que diz respeito a Inclusão de alunos com autismo na sala de aula. Grande parte do não cumprimento, ao meu ver, diz respeito à não compreensão da mesma. Interesse em se desenvolver a maioria dos professores tem, porém pouco empenho no acesso e interpretação da mesma. Trabalhar com alunos com autismo é uma tarefa que demanda amor à profissão, empenho, criatividade e conhecimento.

Para melhor compreensão dos dados expostos, vejamos o seguinte quadro:

Quadro 6: Dados separados nas categorias de análise.

ESCOLAS	Compreensão do conceito de Inclusão e sua aplicabilidade	Envolvimento da família do aluno com deficiência na escola	Envolvimento dos profissionais da escola para a melhora do processo de inclusão dentro da escola onde lecionam	Discrepância entre os documentos referentes a inclusão escolar e a prática na escola	O currículo funcional x Atendimento Educacional Especializado	Prática docente
E1	<p>“Aqui a inclusão acontece mesmo.”</p> <p>[...] “então a gente vai dando autonomia pra eles...”</p>	<p>“[...]porque os pais vem aqui uma vez e depois não vem mais, não esquentam a cabeça. Não vem saber como é que o filho está, você marca uma reunião ele não vem, você chama ele aqui ele não vem, entende?”</p>	<p>“”A gente pega, discute, estuda...toda quinta feira de 15 em 15 dias juntam as professora, a supervisora, e a gente discute” essas coisas.”</p>	<p>Os únicos alunos que tem direito aos professores de apoio são os alunos com deficiências múltiplas”</p>	<p>“importante é educar para a autonomia e não necessariamente aprender química ou física, e esse objetivo é cumprido na escola”.</p>	<p>“[...]Entao independente que seja autismo ou seja síndrome de down, deficiência intelectual, deficiência múltipla... então a gente vai fazendo esse trabalho com eles. E estamos trabalhando com eles... as letras, as operações básicas.”</p>

E2	<p><i>Eles entendem a inclusão de que maneira: “ah, ele esta na sala com os outros alunos”... mas não é só isso, né. Tem que ter todo um aparato em volta disso para que aconteça a inclusão. Isso que eles chamam de inclusão é a integração. Você coloca ele ali e pronto.</i></p>	<p><i>Não se aplica</i></p>	<p><i>... me chamaram pra conversar com as professoras, mas elas são muito resistentes. Na faculdade não me ensinaram isso, eu não sei lidar com isso...</i></p>	<p><i>Ele tem o professor de apoio e frequenta a sala de recurso</i></p>	<p><i>Alguns percebem que precisam mudar a metodologia, outros acham que se o aluno conseguiu bem, se não conseguiu o problema é dele...</i></p>	<p><i>A ideia é boa, o governo manda pra nós orientações, materiais de estudo... e realmente é tudo bem interessante. Mas a pratica realmente eu acho que está bem atrasada. O que vemos na realidade é, por exemplo: temos um aluno surdo aqui na escola... temos os interpretes e tal. Porém, muitas vezes o professor entra na sala e nem sabe que aquele aluno está ali. Eles estão tentando modificar isso... me chamaram pra conversar com as professoras, mas elas são muito</i></p>
----	--	-----------------------------	--	--	--	---

						<i>resistentes</i>
E3	<p><i>“Temos a turma de AEE no contra turno que funciona muito bem. Temos hoje 23 alunos participantes desse projeto de inclusão na nossa escola. As vezes aceitamos até alunos que não tenham laudo, mas que apresentam dificuldades”.</i></p>	<p><i>“A inclusão deveria ser feita em um trabalho diário, com a escola, com a família...”</i></p>	<p><i>“Sim. Porém temos muitos problemas com relação a isso. A escola aceita o aluno com deficiência, mas não está estruturada e preparada para recebê-lo. Eu por exemplo, como vou segurar uma turma inteira para dar uma atenção especial para um aluno em sala?”</i></p> <p><i>“Só o professor em sala não dá conta... não dá pra parar, pra dar atenção! O conteúdo da sala tem que caminhar, e o professor não pode ficar dando atenção só pra um</i></p>	<p><i>“Na nossa escola chamamos de professor de apoio. O aluno não tem o professor de apoio em sala não.”</i></p>	<p><i>“As pessoas não entenderam o que é a inclusão. Ela é muito bonita no papel, na legislação, mas a comunidade não está culturalmente preparada para a inclusão. Eu não acho que ela deveria ser feita como está sendo... com a sala de AEE”.</i></p>	<p><i>“A escola deveria é preparar o ambiente de sala de aula para esse aluno: estrutura, mobiliário, material de apoio... toda sala deveria ser sala de recurso. O professor tem que estar preparado para entrar na sala e trabalhar com todos”.</i></p>

			<i>aluno.”</i>			
<i>E4</i>	<i>“se chamarmos de inclusão o aluno deficiente estar na sala de aula, a escola participa sim. Porém sabemos que não é só isso... e o trabalho de inclusão como deveria ser feito não acontece. Os alunos ficam lá a mercê... não acompanham o conteúdo e tem que ficar na sala.”</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>“É sempre muito bom podermos nos capacitar para o trabalho com os alunos”.</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>Não se aplica</i>
<i>E5</i>	<i>“Temos a turma do AEE que funciona muito bem aqui”.</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>“Temos a turma do AEE que funciona muito bem aqui”.</i>	<i>“Não possui aluno com autismo. Não com laudo de autismo”.</i>	<i>Não se aplica</i>
<i>E6</i>	<i>“Na escola especial não trabalhamos com monitores na sala.”</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>“Percebemos que faltam cursos que nos capacite ao trabalho com esses alunos.”</i>  <i>“Eu apoiaria um</i>	<i>“Esses alunos ficam na sala de aula acompanhados por monitores que fazem tudo POR eles.”</i>	<i>“Sabemos que eles não tem capacidade cognitiva para aprender física e química, mas continuam frequentando as</i>	<i>“Eu acredito que os professores ficam muito inseguros frente ao que não conhecem e acabam dizendo</i>

	<i>“Sim, nossa escola é uma escola de inclusão”.</i>		<i>curso de capacitação”</i>		<i>aulas. Por isso muitos desistem de ir na escola, pois não acrescenta nada.”</i>	<i>que não estão capacitados para o trabalho. Eles deviam ter mais empenho em querer aprender, ir atrás, conhecer o aluno que está a sua frente.”</i>
<i>E7</i>	<i>“Sim, participa. A</i> <i>vem .</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>“Sim, participa. A</i> <i>la de AEE</i> <i>na muito</i> <i>vem .</i>	<i>Não se aplica</i>	<i>Não se aplica</i>

Quadro 8: Dados colhidos na entrevista com os professores

## CAPÍTULO III

### Considerações Finais

A Inclusão de crianças com TEA não é uma tarefa simples para a comunidade escolar. Como pudemos ver nesse trabalho, muitas questões permeiam esse processo. Questões como as dificuldades que o meio social impõe, as dificuldades pedagógicas que os professores encontram e muitas vezes não sabem como direcioná-las, são alguns exemplos. Mantoan (2009) afirma que, mesmo existindo uma troca entre os alunos com deficiência e os alunos típicos no que diz respeito aos benefícios de Inclusão, existem muitas barreiras que ainda mostram resistências a esse processo.

Professores que confundem inclusão com o aceitar a matrícula de um aluno com deficiência é um exemplo de barreira ao processo de inclusão. Esse tipo de postura escolar acaba prejudicando o bom desenvolvimento do aluno e conseqüentemente prejudica o processo de inclusão escolar. Para uma luta eficiente a essas barreiras, precisamos entendê-las e identificar de onde elas brotam. Analisando essa pesquisa e todo o trabalho que foi realizado, pudemos identificar que as barreiras podem brotar de diversos lugares: da comunidade, da escola e até mesmo da própria pessoa.

Torna-se muito importante termos discernimento dos significados psicológicos, sociais, culturais e até mesmo pedagógicos do processo de inclusão dos alunos com TEA nas escolas. Compreender o papel de cada fator no processo, já fará uma diferença significativa no que diz respeito à busca pelo sucesso da inclusão. Compreender a importância da cultura, do meio social, do programa pedagógico traçado ao aluno e as questões psicológicas que permeiam o processo, fará com que o ganho bilateral aconteça de forma eficiente a todos os alunos da escola.

Com relação ao planejamento pedagógico, torna-se importante fazer referência ao Currículo Funcional. Como apresentado neste trabalho, o Currículo Funcional Natural, de acordo com Supino (2005), tem um papel determinante no desenvolvimento escolar do aluno. Não se trata apenas de preparar esses alunos para as atividades diárias de higiene básica e hábitos saudáveis, e sim de prepará-los para uma vida com mais autonomia, com conceitos escolares que os ajudem a ter uma vida produtiva com alguma independência.

Cada criança vai mostrar seus limites e para isso a importância do olhar do professor e da equipe que trabalha com o aluno. Mas será que esses olhares não subestimarão o aluno? E essa é uma questão preocupante, pois a partir do momento em que esse aluno for

subestimado por ter uma deficiência, o Currículo Funcional Natural dele será adaptado de tal forma que não desenvolva todas as suas potencialidades. Isso é uma limitação do Currículo Funcional Natural, pela dependência do julgamento de terceiros sobre as potencialidades e capacidades do aluno. Os professores e a equipe de profissionais que trabalham com o aluno precisam estar muito alinhados e preparados tecnicamente no que diz respeito ao tratamento desse aluno, para que os riscos dessa subestimação sejam minimizados, e assim o Currículo Funcional Natural venha para agregar e não para prejudicar o desempenho escolar do mesmo.

Quanto à preparação técnica da equipe escolar, importante ressaltar aqui também o papel da formação continuada para os docentes. Ao propor a música como ferramenta do Currículo Funcional Natural, estamos tentando minimizar os possíveis erros de julgamento acerca da capacidade do aluno. A música será uma ferramenta utilizada na sala de aula como um todo e não apenas como parte de um Currículo Funcional Natural de um aluno específico. Porém, o que vimos na realidade escolar foi professores inseguros com relação à sua prática inclusiva, professores que pedem por conhecimento e cursos que os auxiliem em seu desenvolvimento pessoal.

Tardif (2002) é muito claro no que diz respeito à formação de professores e seus saberes sociais, além dos pedagógicos. Conscientizar os professores sobre suas habilidades e acrescentar conhecimento técnico, é papel do curso de formação continuada. A oficina proposta neste trabalho é um exemplo de formação continuada. Ela foi planejada pensando em oferecer aos professores uma possibilidade de acesso à informação sobre o autismo, mesclando momentos de autorreflexão e abertura para se expressarem. Serem eles mesmos, olhar para dentro de si e externalizar ao aluno mais do que simples informações, externalizar valores sociais, éticos, possibilitando mais do que a aprendizagem de conteúdo, mas também amadurecimento emocional.

E para que todo esse trabalho seja cumprido com excelência, a proposta, como já referenciado, é usar a música como instrumento pedagógico, como parte do Currículo Funcional Natural. Uma ferramenta que pode ser utilizada com toda a sala de aula, sem segregação, sem prévia análise de quem tem ou não habilidade para compreender o conteúdo. A música é uma forma de comunicação assim como a fala. De acordo com Stralioto (2002), ela pode transmitir informações e sensações

Importante ressaltar que, assim como existem variabilidades imensas no que diz respeito a critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro do Autismo, também existe uma variabilidade no que diz respeito aos alunos com TEA gostarem ou não de música. Por terem sensibilidade auditiva, ou simplesmente porque não o atraem, o gostar de música, assim como

todas as características que cercam o autismo, não é regra. Importante mais uma vez que o professor avalie, recorra à equipe de tratamento desse aluno, se necessário, e tome a decisão pedagógica que melhor se adapte à condição do aluno em questão. Não adianta todas as potencialidades que a música apresenta ao desenvolvimento humano se não for agradável ao aluno com deficiência. O ponto crucial sempre é o bem-estar do aluno. Se esse não está se sentindo confortável, o processo de aprendizagem não se dará de forma satisfatória, abrangendo todas as suas potencialidades.

Mais uma vez apela-se para a sensibilidade do professor em olhar esse aluno, aproximar-se, compreendê-lo. Capacitar-se tecnicamente é importante à qualidade do processo de Inclusão, mas sem aproximação e abertura para diferentes caminhos pedagógico-curriculares o trabalho na escola pode não surtir os efeitos inclusivos esperados e necessários.

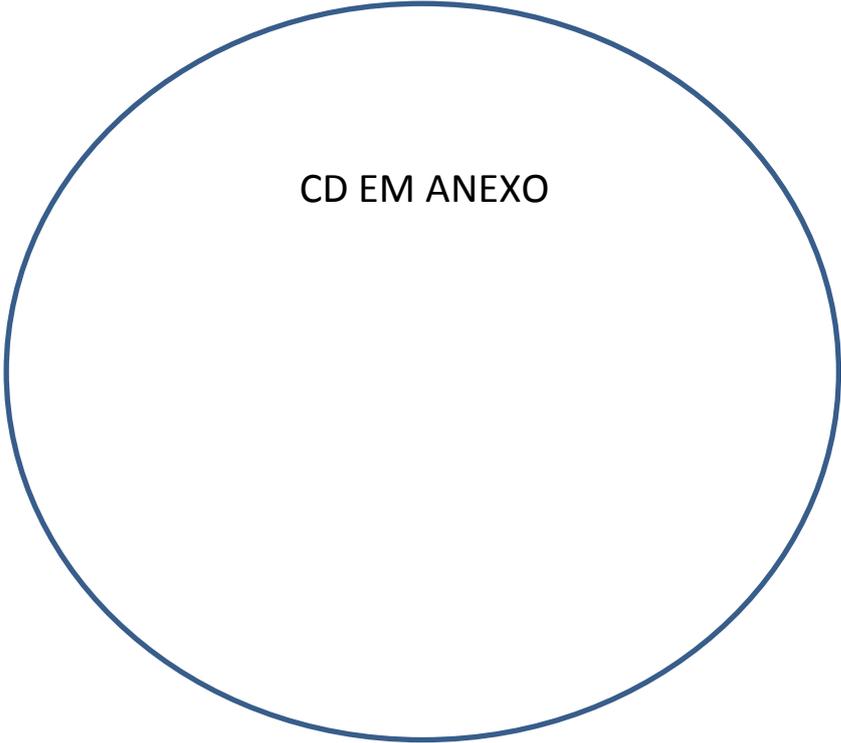
Cabe destacar que o processo escolar de inclusão de alunos com autismo (e não só) deve ser monitorado (avaliado) permanentemente pela equipe de trabalho da escola por meio de pesquisas e de estudos em um ambiente que seja potencialmente aberto a outras possibilidades, diferentes abordagens pedagógicas, entrelaçando arte e ciência, crescimento pessoal e fortalecimento coletivo. Enfim, um ambiente propício à aprendizagem de todos.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Sua escola participa ativamente do processo de inclusão?
2. Sua escola atende alunos autistas?
3. Sua escola possui monitores disponíveis a acompanhar os alunos autistas que frequentam esse ambiente escolar?
4. Quais dificuldades você encontra do atendimento a crianças com autismo?
5. Você apoiaria a implantação de um curso preparatório aos professores que os capacitasse a trabalhar com alunos autistas?

**APÊNDICE B - PROJETO DO CURSO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA**



CD EM ANEXO

## Referências

- BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO, J.C. **A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? analisando concepções de professores da educação básica.** Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.15 | n. 01 | p. 81-94 | jan-abr | 2013  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n1/1983-2117-epec-15-01-00081.pdf>>  
Acesso em: 09/04/2016
- CAMARGO, S. P.H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Revista Psicologia & Sociedade, 21 (1): 65-74, 2009  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>> Acesso em: 06/03/2016
- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser.** Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005.  
Disponível em:< <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>>  
Acesso em: 04/03/2016
- COSTA, E. P. **Técnicas de dinâmica: facilitando o trabalho com grupos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007
- CRESWEEL, J. W.; CLARK, V. L.P. **Pesquisa de métodos mistos.** São Paulo: Penso, 2011
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- DECLARAÇÃO de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26/12/2011.
- FREGTMAN, C. D. **Holomusica – Um Caminho de Evolução Transpessoal.** São Paulo: Cultrix, 1989.  
\_\_\_\_\_. **Música Transpessoal: Uma cartografia da arte, da ciência e do misticismo.** 10. Ed. São Paulo: Pensamento, 1989.
- GATTINO, G. S. **Musicoterapia e autismo: teoria e prática.** São Paulo: Memnon, 2015
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 1998
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental / Inclusion of individuals with cerebral**

**palsy in school: elementaryschoolteachers' attitudes.** Rev. bras. educ. espec;12(1):85-100, jan.-abr. 2006. Tab.

Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=437489&indexSearch=ID>>. Acesso em: 08/07/2016

GOMES E.; PEDROSO F.S.; WAGNER, M.B. **Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico.** Pró-Fono Rev. Atual. Cient. 2008;20(4):279-84.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1516-1846201400030070700007&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1516-1846201400030070700007&lng=en)>. Acesso em: 12/06/2016

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KLIN, A.. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Rev. Bras. Psiquiatr.[online]. 2006, vol.28, suppl.1 [cited 2015-09-27], pp. s3-s11

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15/06/2016.

LEÃO, E.R.; SILVA, M. J. P. **Música e dor crônica musculoesquelética: o potencial evocativo de imagens mentais.** Revista Latino-am. Enfermagem, v.12, n.2, p.235-241, 2004.

LEBLANC, J. M. **Enseñanza Funcional/Natural para la Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños com Autismo y Retardo Mental.** Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, Peru. 1992

LEINIG, C. E. **A Música e a Ciência se Encontram – Um Estudo Integrado entre a Música, a Ciência e a Musicoterapia.** Curitiba: Juruá, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2009.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades.** Revista Abrapee – Psicologia Escolar e Educacional, Itatiba, n. 9, v. 1, p. 27-36, jul. 2005

Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa\\_debates/art20.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art20.pdf)> Acesso em: 03/03/2016

MENDES, E. G.. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez.2006.

MONTELLO, L., **Inteligência musical essencial: a música como caminho para a cura, a criatividade e a plenitude radiante**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 2004

MOREIRA, I.C. **A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. Inclusão Social**, Vol. 1, No 2 (2006).

Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/29/50> Acesso em: 03/05/2016

PADILHA, M. **A musicoterapia no tratamento de crianças com Perturbação no Espectro do Autismo**. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Medicina da Faculdade da Beira Interior. Portugal, 2008.

PEREIRA, J. E. D. (Org). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

RIBEIRO, S. **ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo**. Revista Autismo. Setembro de 2010.

STRAGLIOTTO, J. **Cérebro & Música: Segredos desta relação**. Blumenau: Odorizzi, 2001

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Petropolis: Vozes, 2005.

STRALIOTTO, J. **Cérebro & Musica - Segredos desta relação**. Blumenau: Odorizzi, 2001.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J. and CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* [online]. 2008, vol.13, n.3 [cited 2015-09-27], pp. 296-299 .

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342008000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12/08/2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

YIN, R.K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos**. 5.ed. Porto Alegre – RS: Brookman, 2015.