



Instituto Sedes Sapientiae



Veronica Manuppella

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

SÃO PAULO

2021

VERONICA MANUPPELLA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE
ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho apresentado à banca examinadora do Curso de
Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional,
Instituto Sedes Sapientiae.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Luiza Raggio Colagrossi

SÃO PAULO

2021

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo entender a importância da aprendizagem socioemocional (ASE) para crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A hipótese apresentada é que o ensino a partir das competências e habilidades socioemocionais, poderá assegurar a formação integral de indivíduos diagnosticados com TEA. Para isso, os objetivos da pesquisa são verificar como ocorre o ensino das competências socioemocionais, analisar se as estratégias de aprendizagem socioemocional aplicadas em sala contribuem para formação integral do aluno e investigar se as competências socioemocionais garantem uma inclusão permeada na equidade, garantindo os direitos das crianças com TEA na escola. O método utilizado será uma revisão bibliográfica, com autores que tratam os temas percorridos. Conclui-se que é imprescindível o estudo sobre as competências socioemocionais como uma estrutura fundamental para a formação integral do ser humano. A escola que possibilita a aplicação de estratégias diárias com a utilização da ASE nas salas de aulas, pode garantir uma formação integral do indivíduo com TEA, à medida que propõe um olhar para a constituição de competências que beneficiaram o contexto acadêmico.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional; Transtorno do Espectro Autista; Escolas; Competências Socioemocionais.

ABSTRACT

This work aims to understand the importance of social-emotional learning (SEL) for children with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The hypothesis presented is that teaching based on socio-emotional skills and abilities can ensure the full training of individuals diagnosed with ASD. For this, the objectives of the research are to verify how the teaching of socio-emotional skills takes place, to analyze whether the socio-emotional learning strategies applied in the classroom contribute to the integral education of the student and to investigate whether the socio-emotional skills guarantee an inclusion permeated with equity, guaranteeing the rights of children with ASD at school. The method used will be a bibliographical review from authors who deal with the discussed themes. It is concluded that it is essential to recognize socio-emotional skills as a fundamental structure for the integral formation of human beings. The school that enables the application of daily strategies with the use of ASE in classrooms can guarantee an integral formation of the individual with ASD, as it proposes to focus on the constitution of competences that benefited the academic context.

Keywords: Social and emotional Learning; Autistic Spectrum Disorder; Schools; Social and emotional Skills.

Sumário

Introdução	5
Capítulo 1: Competências Socioemocionais	9
1.1. O que são as competências socioemocionais	10
1.2. As competências socioemocionais e a BNCC	16
Capítulo 2: Transtorno do Espectro Autista	19
2.1. TEA: Sintomas, diagnóstico e tratamento	21
2.2. O TEA e a escola regular	24
Capítulo 3: Competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA	27
3.1. Equidade, competências socioemocionais e políticas públicas.	32
3.2. Práticas Inclusivas dentro de sala de aula: Um olhar para a diversidade.	34
3.3. O trabalho do Psicopedagogo: Possíveis intervenções com base nas competências socioemocionais.	37
Considerações	41
Referências	43

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das Competências Socioemocionais surgiu quando iniciei o trabalho como estagiária na escola particular no Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de São Paulo. Durante a minha pós-graduação em Psicopedagogia, percebia como estas habilidades estavam presentes em minha vida escolar e como eram trabalhadas pelos professores e psicopedagogos.

Neste estágio, assim como no decorrer da minha atuação profissional, acompanhei crianças de faixa etária entre 6 e 10 anos. Tive a oportunidade de observar como as Competências Socioemocionais eram trabalhadas dentro da sala de aula, por meio de propostas didáticas e intervenções no âmbito social e atitudinal, e como estas propostas corroboraram para o desenvolvimento do aluno ao longo da formação integral. As competências eram exploradas, diversas vezes, como uma atividade pontual que tinha como objetivo desenvolver determinada habilidade, e não como uma competência desenvolvida no currículo escolar de maneira transversal, como parte integrante da formação do aluno integral.

Durante o aprimoramento clínico da Pós-graduação em Psicopedagogia analisei e verifiquei a prática em sessões individuais com crianças que apresentavam dificuldades no âmbito pedagógico. Ainda acompanhei crianças com deficiência na escola, especialmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e consegui observar a necessidade de instrumentalizar estes alunos com habilidades que auxiliem no seu desenvolvimento completo, garantindo a formação integral.

Na primeira etapa, dediquei a pesquisa sobre a aprendizagem socioemocional, descrita como habilidades conectadas ao desenvolvimento do ser humano, que buscam a formação de um cidadão integral, refletindo a necessidade de instrumentalizar para agir de modo responsável e transpor essas habilidades para todos os momentos de sua vida.

Segundo a Plataforma Educacional, “a educação deve produzir mais do que indivíduos que consigam ler, escrever e contar. Ela deve nutrir cidadãos globais, que consigam enfrentar os desafios do século XXI. (2018, p.4 apud Ban Ki-Moon, World of Education Forum, Incheon, Unesco, 2015)”

Na segunda etapa da minha pesquisa, irei me dedicar ao TEA, suas características e intervenções. Para isso, faz-se necessário explicar o que é esse transtorno. Segundo o Manual

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA, compõe indivíduos que têm um comprometimento no desenvolvimento sociocomunicativo, comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas podem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (ZANON, 2014, apud APA, 2013).

A partir do tema escolhido, foram levantadas algumas questões a respeito da dinâmica estudada: Como possibilitar o ensino-aprendizagem de crianças com TEA? Esta foi a primeira indagação realizada. A partir desta e dos temas estudados, é possível questionar: Como a educação por competências socioemocionais pode influenciar na formação integral de crianças com TEA? Como trabalhar a equidade na sala de aula por meio dessas competências, garantindo os direitos desses alunos? Como o trabalho psicopedagógico pode contribuir na constituição de habilidades socioemocionais em parceria com a escola? Essas três perguntas irão nortear a pesquisa a ser realizada.

A hipótese apresentada neste trabalho é que o ensino a partir das competências e habilidades socioemocionais, conforme categorizado na BNCC, poderá assegurar a formação integral de indivíduos diagnosticados com TEA, garantido uma inclusão com equidade na escola, e por conseguinte, o exercício dos direitos desses cidadãos.

Ademais, são refletidas algumas inquietações a respeito da importância e da necessidade de intervenções com base nas competências socioemocionais, e como essas habilidades estão sendo trabalhadas nas escolas. As questões levantadas justificam a necessidade de uma investigação sobre como as competências estão descritas na BNCC, quais os recursos para sua intervenção efetiva e quais seus objetivos na formação integral no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Em minhas observações, foi possível verificar que os professores não utilizam as ASE, a aprendizagem socioemocional, como parte integral de estratégias diárias, dedicando um tempo reduzido a ela. Em contrapartida, observa-se um grande envolvimento da escola em desenvolver habilidades cognitivas aos alunos com TEA, colocando em segundo plano a aprendizagem social e emocional.

Uma justificativa possível é a compreensão de uma visão que os professores ainda utilizam técnicas antigas e um ensino tradicional como prática educativa, em que há um enfoque maior no pedagógico cognitivo (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020). Outro ponto

que se faz necessário refletir são as expectativas da escola perante o desenvolvimento do aluno, especialmente por parte dos pais, que, diversas vezes, priorizam apenas o desenvolvimento cognitivo.

A partir do exposto, tem-se como objetivo geral neste trabalho:

- Investigar se as competências socioemocionais garantem uma inclusão permeada na equidade, garantindo os direitos das crianças com TEA na escola.

E como objetivos específicos:

- Verificar como ocorre o ensino das competências socioemocionais, conforme regularizado na BNCC, dentro da sala de aula, em um modelo transversal;
- No que diz respeito à intervenção docente, se há práticas diárias, com base na Competência Socioemocionais (CSE), aplicadas em sala, contribuindo para formação integral, a partir da faixa etária e do meio social.
- Compreender quais intervenções e mediações a respeito do TEA podem ser utilizadas nas escolas, e quais dessas, estão inseridas nas competências socioemocionais.

Tendo apresentado os aspectos introdutórios desta investigação, a seguir descreve-se de que maneira ele será organizado. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a revisão bibliográfica, a partir dos temas percorridos, com o enfoque no Ensino Fundamental Anos Iniciais de escolas regulares.

- Campo conceitual

Nesta etapa serão expostas as competências socioemocionais, enfatizando a necessidade de sua prática em sala de aula para a formação integral. Na sequência, será discorrido sobre o TEA, as suas individualidades, e estratégias da ASE que visam como garantir a formação e desenvolvimento de alunos em escolas regulares. Dessa forma, foi selecionado os principais pesquisadores sobre esse tema, a saber: BRETANI et al (2013); CARVALHO (2013); COLAGROSSI & VASSIMON (2017); JONES, S.M. & BOUFFARD, S.M. (2012); SCHWARTZMAN (2011); ZANON (2014). Também utilizei plataformas e colaborativos como: CASEL; PAR (Plataforma Educacional); NOVA ESCOLA.

- Desenvolvimento

Após a apresentação das bibliografias relevantes sobre o tema abordado neste trabalho, será realizada uma reflexão sobre as referências pesquisadas, dividida em três categorias chaves: 1- Competências Socioemocionais; 2- O transtorno do espectro autista (TEA); 3- Competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA; 4- Psicopedagogia: Como utilizar as competências socioemocionais na intervenção com crianças com TEA.

- Considerações.

1. CAPÍTULO 1: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Para iniciar esse capítulo, é importante compreender e diferenciar as competências e habilidades que serão discutidas. De acordo com o dicionário on-line Aulete¹ (2021) o significado de competência é: “1. Capacidade de realizar algo de modo satisfatório; APTIDÃO; [...] 3. Conjunto de conhecimentos, capacitações, habilidades etc.” Por outro lado, o mesmo dicionário orienta a habilidade como “1. Qualidade de quem é hábil; capacidade de fazer alguma coisa bem [...]”.

Desse modo, é possível evidenciar que a habilidade será algo desenvolvido e trabalhado para aprimorar alguma característica, enquanto a competência explica-se como o conjunto de habilidades, conhecimentos constituídos que permite a realização de uma determinada tarefa.

Faz-se necessário compreender que as competências desenvolvidas pela BNCC e a CSE (Competência Socioemocionais) não são as mesmas. A CSE é um modelo teórico integrado, com bases na psicologia, na neurociência e outros, que busca compreender como os aspectos do desenvolvimento podem influir no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto isso, as competências da BNCC orientam um processo de escolarização que envolve todos os aspectos da formação integral, atitudinal, cognitivo e social (NOVA ESCOLA, 2018).

A necessidade de a BNCC incluir um olhar as competências socioemocionais surgem em resposta às pesquisas realizadas, que demonstram o impacto positivo de escolas que implementaram modelos com competências socioemocionais (NOVA ESCOLA, 2018). Um estudo realizado pela OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2015, concluiu que adultos com CSE mais desenvolvidas têm maior chance de serem bem-sucedidos, ou seja, concluir seus estudos, ingressar no mercado de trabalho, entre outros.

No cenário atual, necessita-se de um desenvolvimento voltado para a contextualização histórica e cultural, a fim de proporcionar a constituição de um jovem criativo, analítico, colaborativo, resiliente e responsável com habilidades que ultrapassam o arsenal de informações transmitidas (BRASIL, 2018).

¹ Significado retirado do dicionário on-line: AULETE.

Robert Selman, professor da Universidade de Harvard, em entrevista explica que o cotidiano escolar é um campo rico em que se pode trabalhar a ASE. Os conflitos naturais gerados no ambiente escolar são eficazes na formação de estratégias com as crianças para resolvê-los. Cabe ao professor, intervir na resolução do conflito, compreendendo a criança no momento e estimulando maneiras saudáveis de resolver as situações do dia a dia (SOARES, 2014 apud ROBERT SELMAN).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que

[...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p.16)

Em cada subtópico será explorado o que são as competências socioemocionais, como estas são desenvolvidas no âmbito escolar por meio da BNCC e quais são as políticas públicas que garantem a sua aplicação nas escolas brasileiras.

1.1. O que são as competências socioemocionais

As competências socioemocionais são descritas como habilidades ou características relacionadas ao crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo refletindo na formação de um cidadão integral, que busque o êxito na vida pessoal e profissional, e em sua atuação na sociedade de modo responsável e ativo. Há diversas organizações e autores que estudam as competências socioemocionais e suas implicações em cada âmbito. Focaremos no modelo apresentado pelo colaborativo CASEL.

O CASEL (*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) apresenta o ensino das habilidades socioemocionais como uma estratégia significativa que visa aprimorar as relações entre a escola e a comunidade diminuindo os conflitos entre alunos, deste modo, auxilia na disciplina em sala de aula e promove a saúde de jovens, possibilitando que esses sejam mais bem-sucedidos na escola e na vida (COLAGROSSI & VASSIMON, 2017).

Diante disso, é possível destacar que as habilidades acadêmicas são desenvolvidas no âmbito escolar, já as habilidades sociais e emocionais se desenvolvem ao longo de nossa vida, de maneira contínua. Deste modo, estas habilidades devem estar inseridas no âmbito

educacional, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento completo e integral do indivíduo.

Com esta necessidade, o SEL (*Social and Emotional Learning*), a Aprendizagem Social e Emocional, compreende que as escolas devem incluir em sua estrutura escolar um plano que seja significativo, assim, o ensino destas competências de modo pontual (meia hora, por exemplo) por semana, não consegue aproximar à uma formação de modo relevante (JONES and BOUFFARD, 2012).

A ASE é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, um processo ao longo da vida que o ser humano adquire conhecimento, atitudes e habilidades com o propósito de atingir seus objetivos pessoais e coletivos (CASEL, tradução nossa).

Algumas pesquisas demonstram que esse ensino busca aprimorar, por meio da aprendizagem socioemocional, o desenvolvimento da autorregulação, a melhora nas relações sociais e o aprimora os resultados acadêmicos. O ASE compreende um conjunto de habilidades que os indivíduos precisam desenvolver ao longo de sua vida para alcançarem sucesso nas relações, na vida profissional, na sua atuação cidadã.

A ASE é um termo utilizado por diferentes áreas do conhecimento - Psicologia, Neurociência, Educação e Economia - como um “par-foco” para as competências (como autorregulação) e para as intervenções educacionais (como resolução de conflitos). O quadro de utilização da ASE inclui as habilidades sociais e emocionais, como também funções executivas, assim cabe ao professor refletir como utilizar estas estratégias na sala de aula. A tarefa de incluir a ASE diariamente pode parecer ser uma tarefa difícil, devido às pressões escolares quanto ao conteúdo esperado, porém há pequenas estratégias que podem ser utilizadas no dia a dia, transformando a realidade da sala de aula (JONES and BOUFFARD, 2012).

Segundo os estudos de Collie (2020), a competência socioemocional é operalizada por meio de três componentes: satisfação das necessidades psicológicas básicas (de autonomia, competência e relacionamento), motivação autônoma e comportamento. Esses três componentes ocorrem a partir de um processo de interação no desenvolvimento da competência socioemocional. Quando há um processo de satisfação das necessidades psicológicas básicas, há uma promoção de autonomia e por isso, o desenvolvimento de competências emocionais e comportamentais. O comportamento irá promover a satisfação, e

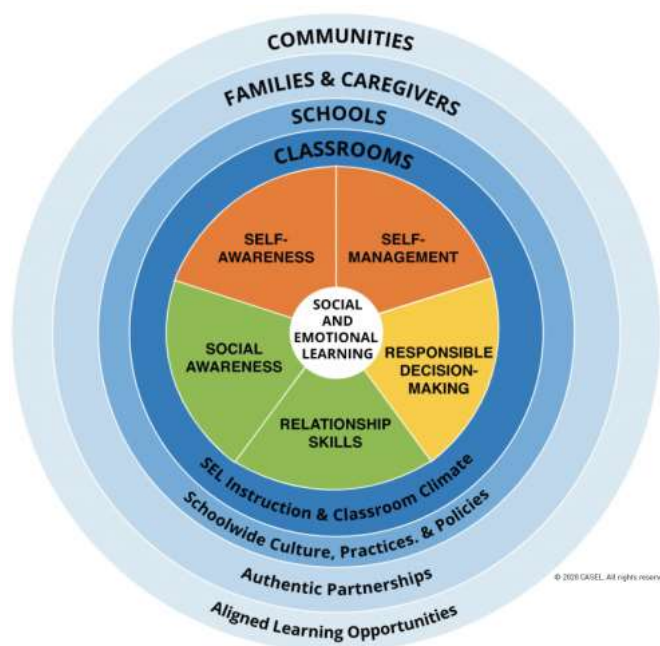
assim, constituirá um ciclo contínuo. Com isso compreende-se que um estímulo que promova inicialmente o processo adequado para essa continuação. Entende-se que as associações ocorrem no processo interativo e necessitam do apoio do ambiente social, já que estas influenciam o processo de desenvolvimento (COLLIE, 2020).

Conforme descrito, há certas necessidades básicas essenciais para que o processo seja constituído, para isso, é necessário compreendê-la. A primeira necessidade percebida é a autonomia, que pode ser entendida como o sentido de escolha e liberdade, assim reflete-se a percepção que as escolhas individuais para o ambiente socioemocional, expressando suas percepções e decisões, e refletindo o seu desejo real. A segunda necessidade é a competência, percebida como o senso de eficácia nas interações com o meio social, demonstrando a capacidade de exercer e expressar as habilidades sociais. A terceira necessidade, o relacionamento, é compreendido como o sentimento nas relações do indivíduo que são baseados no cuidado, e no pertencimento de um contexto (COLLIE, 2020). Tomados em conjunto, a percepção de autonomia, competência e relacionamento de um indivíduo promove a internalização e integração de valores, crenças e normas do contexto (Collie, 2020 apud Deci & Ryan, 2008). Desse modo, os contextos que promovem valores, crenças e normas auxiliam na internalização e são mais favoráveis tornarem-se conjunto do senso de identidade de cada indivíduo.

Segundo a CASEL² e ASE incentiva uma proposta educacional por meio da parceria entre escola, família e comunidade para garantir que os ambientes de aprendizagem e experiências contribuam para uma formação contínua. O gráfico 1 abaixo exemplifica, visivelmente, o que foi retratado.

² Plataforma on-line: CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning).

Gráfico 1: CASEL -The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning



Fonte: CASEL (casel.org)

O CASEL apresenta cinco áreas extensas e inter-relacionadas que abordam as competências apresentadas abaixo:

- Autoconsciência: são habilidades que auxiliam na compreensão de nossas emoções, valores e pensamentos, e como estas atuam em nosso comportamento no nosso cotidiano. Essas habilidades demonstram a competência de reconhecer o que necessitam aprimorar e o seu diferencial, conduzindo ao julgamento e confiança ao outro, permitindo a identificação e integração de pessoas, culturas, emoções, valores e possibilitando uma mentalidade construtiva.
- Autogerenciamento: são habilidades que permitem o gerenciamento de nossas emoções, pensamentos e comportamentos, com o propósito de adquirir a eficácia em determinados objetivos. Essa habilidade possibilita o manejo do estresse, de estratégias para autodisciplina e motivação, definição de metas e da gratificação, em âmbito pessoal ou social.
- Consciência social: são habilidades que nos permitem compreender empaticamente a diversidade do outro, sua cultura e contexto. Essa capacidade nos transmite à

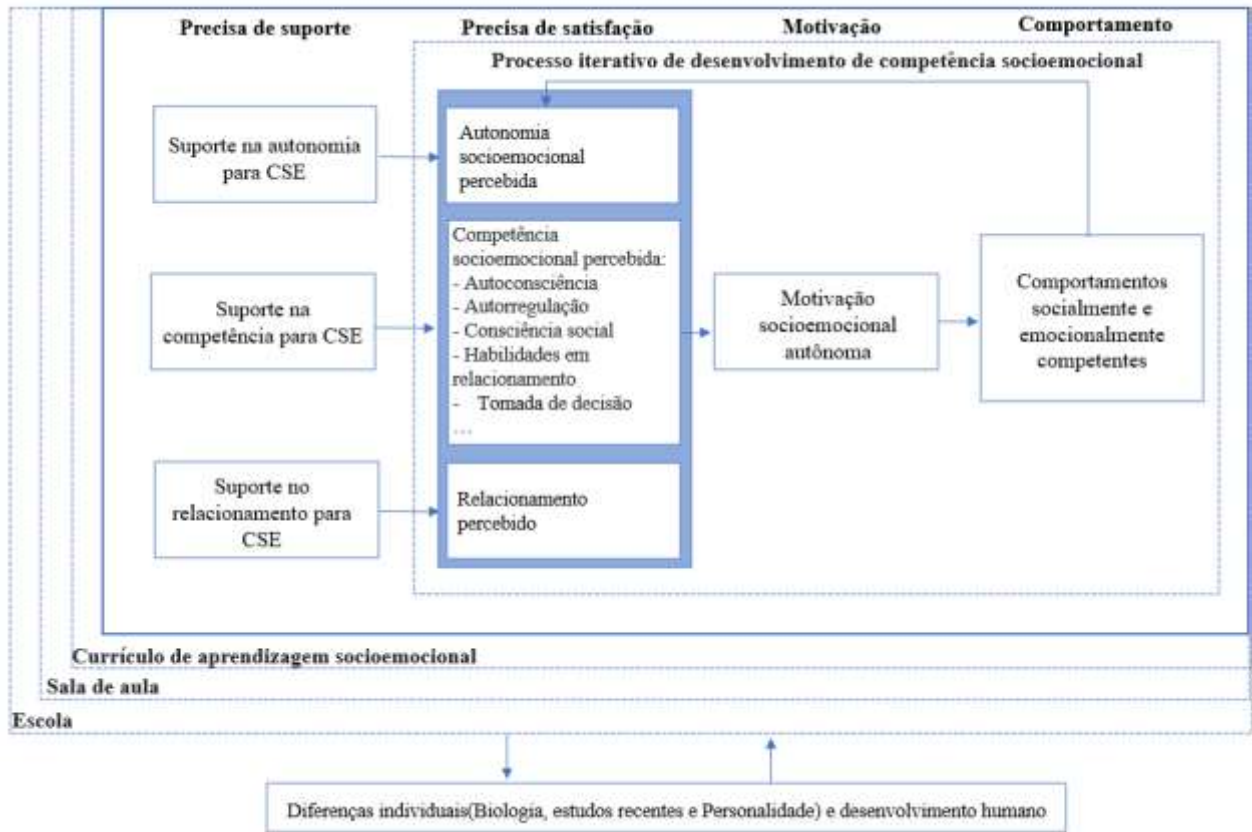
compaixão pelo outro, através do olhar para o aparato histórico, social, geográfico, identificando através dessa constituição global.

- Habilidades de relacionamento: essas habilidades permitem o estabelecimento e manutenção dos diversos relacionamentos que desenvolvemos em nossa vida, buscando de maneira eficaz a configuração e compreensão das demandas, oportunidades, conflitos e oportunidades para atingir à eficácia no trabalho coletivo por meio da comunicação, colaboração e resolução de conflitos.
- Tomada de decisões responsáveis: são as habilidades que permitem a capacidade de selecionar escolhas adequadas e construtivas por meio do comportamento individual e social, levando em consideração a situação e o ambiente propício, avaliando os benefícios e consequências.

Estas competências podem ser utilizadas em diferentes estágios do desenvolvimento, compreendendo a faixa etária do aluno e o contexto social. A estrutura do CASEL possui uma abordagem sistêmica que compreende a necessidade de estabelecer a equidade no ambiente escolar, organizando as práticas em sala de aula, mas também nas famílias e na comunidade, com o objetivo de aperfeiçoar e aprimorar e potencializar o aprendizado social, emocional e acadêmico de todos os alunos. As estratégias devem ter como foco: possibilitar o protagonismo dos alunos para um aprimoramento significativo da ASE.

Segundo Collie (2020) para ilustrar o foco na competência percebida no Modelo Escolar de Competência Socioemocional, observe a figura abaixo:

Figura 1: O Modelo Escolar de Competências Socioemocionais



Fonte: CASEL (casel.org)

As cinco habilidades do CASEL são ajustadas para refletir as capacidades percebidas, desse modo a competência percebida para autoconsciência envolve indivíduos que se sintam capazes de reconhecer e compreender suas emoções; e, a competência percebida para autorregulação envolve um senso de eficácia na regulação de pensamentos, comportamentos e emoções em diferentes contextos.

Importante ressaltar esse ponto, que à medida que se reconhece as diferenças nas habilidades socioemocionais, outras habilidades ganham destaque e são vistas como relevantes aqui, como por exemplo, coletivismo (Collie, 2020 apud Anderson & Messick, 1974; ver também Collie, Martin, & Frydenberg, 2017). O Modelo Escolar de Competência Socioemocional é, portanto, deliberadamente flexível, conforme já apresentado na figura 1.

1.2. As competências socioemocionais e a BNCC

A BNCC foi desenvolvida por meio de um

(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018, p.7)

Ela caracterizou dez competências gerais que buscam organizar os componentes curriculares da Educação Básica. Segundo Brasil³ (2018), a competência é determinada como a associação de: “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” que visam auxiliar no exercício da cidadania, da vida cotidiana e a participação no mercado de trabalho. Estas competências são divididas em três grupos que inter-relacionam-se e desdobram-se ao longo da vida escolar de todos os indivíduos brasileiros: Competências ligadas ao conhecimento, Competências ligadas às habilidades, Competências ligadas a atitudes e ao caráter (Plataforma Educacional, 2018).

As competências gerais são garantidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e destacam o desenvolvimento de dez competências, destacadas a seguir:

1. O conhecimento, que visa enaltecer os conhecimentos históricos através do mundo físico, digital, social e cultural a fim de compreender a realidade que o indivíduo está inserida, assim, pretende compreender e contribuir na formação de uma sociedade democrática;
2. O pensamento científico, crítico e criativo, que procura apurar a busca pela curiosidade científica, que através do meio científico, investiga, reflete e elabora hipóteses para fabricar soluções dentro das diferentes áreas;
3. O repertório cultural, que legitima as diversas manifestações culturais inseridas na sociedade e dos diferentes lugares do mundo;
4. A comunicação, que através do uso de diversas linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) e dos diferentes conhecimentos busca expressar e compartilhar informações e experiências em diversos contextos para o entendimento geral;
5. A cultura digital, que contribui com a utilização e a criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, pensando nas diversas práticas do contexto social para empreender o protagonismo na esfera pessoal e coletiva;
6. Trabalho e projeto de vida, que através das diversidades dos saberes e vivências, harmoniza as experiências e os conhecimentos pessoais e profissionais que possibilitam o exercício da cidadania com consciência coletiva;
7. Argumentação, que por meio de fatos, informações, torna possível à criação de estratégias para debater ideias e argumentar pontos de vista com base na consciência coletiva e posicionamento em relação à esfera pessoal e social;
8. Autoconhecimento e autocuidado, através do conhecimento e cuidado próprio, físico e mental, destacando a diversidade, busca desenvolver ferramentas para lidar com a esfera da vida;
9. Empatia e Cooperação, a habilidade de lidar com a empatia, buscando exercitar as relações de cooperação a fim de promover o respeito e a valorização de cada

³ Referência da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

indivíduo; 10. Responsabilidade e Cidadania, por último, que traz à ação do homem refletida na esfera pessoal e coletiva, considerando as suas ações com responsabilidades, resiliência, e a tomada de decisões com base nos princípios éticos, individuais e coletivos (BRASIL, 2018).

É importante destacar que as competências gerais mencionadas acima se inter-relacionam e se desenrolam durante as três etapas de Ensino Básico, a fim de garantir a constituição do conhecimento, a formação de habilidades e a composição de valores e atitudes (BRASIL, 2018).

Esse novo olhar concebe que a BNCC está comprometida a uma construção intencional na educação que promova aprendizagens conectadas com os interesses dos estudantes, suas necessidades e potencialidades, e refletindo os novos desafios de nossa sociedade.

Para sua formação deve-se compreender que a escola construa os alunos em direção ao “novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações.” (BRASIL, 2018, p.15).

Além disso, possibilita ao aluno uma formação integral, como descrita acima, deve-se pensar nas competências socioemocionais em todos os âmbitos escolares, sem encarar como apenas mais um componente, trabalhando de modo transversal em conjunto ao desenvolvimento cognitivo (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental contempla nove anos de duração, dos 6 aos 14 anos, recebendo os estudantes pelo período mais longo, que “passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018, p.59). A BNCC para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, necessita entrelaçar as situações de aprendizagem da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, vinculando uma aprendizagem sistemática e progressiva, que contribua com experiências prévias e novas experiências que possibilitaram uma nova relação com mundo, a oportunidade de testar e refutar hipóteses para desenvolver conclusões, tornando o aluno mais ativo no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental Anos iniciais busca desenvolver

a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia

intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p.61)

Esta nova etapa possibilita diversas mudanças na vida infantil e no processo de desenvolvimento que tange às novas relações consigo mesmas e com o mundo. A autonomia, as interações, as novas linguagens, a participação no mundo letrado contribuíram para a formação de novos conteúdos e a afirmação de sua identidade (BRASIL, 2018). A identidade de cada criança será formada à medida que se relaciona no coletivo, que por meio das normas e deveres, contribuirá para o reconhecimento de suas dificuldades e potencialidades, destacando a diversidade de cada indivíduo.

Com esse apontamento, reflete-se na necessidade da instituição escolar responsabilizar-se pela formação de todos, individualmente e coletivamente, que garantam um olhar para dificuldades e potencialidade, destacando a diversidade. E para os alunos com alguma dificuldade ou necessidade especial, com TEA como poderá ser trabalhado? Antes de compreender esse questionamento, é necessário elucidar sobre o TEA.

2. CAPÍTULO 2: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A primeira vez que o autismo clássico foi descrito ocorreu em 1943 por Leo Kanner, que definiu os “Distúrbios autísticos do contato afetivo” por meio da análise de onze casos com condições singulares. Entre esses, destacam-se os seguintes comportamentos: o contato e relações afetivas, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia (Fernandes et al., 2020). Os critérios que incumbiram o autismo para o diagnóstico modificaram-se ao longo dos anos e foram descritos em manuais, sendo os mais importantes o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e o CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde).

O TEA passou por diversas alterações ao longo dos anos, de ordem, de nomenclatura, de causas e de tratamentos. Recentemente, o transtorno estava relacionado a três quadros clínicos: Autismo Infantil (AI), Síndrome de Asperges e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, o TGDSOE. A definição alterou nos últimos anos, removendo as causas parentais de sua associação e conectando-se em grupos com características similares, chamado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Com isso, modificaram-se as causas como também alguns conceitos, que passam a pertencer a este grupo maior dentro da Classificação de Doenças CID -10 (Schwartzman, 2011).

Segundo Schwartzman, (2011, p. 37), o autismo é classificado como um

[...] transtorno do neurodesenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentes clínicos. As características básicas são anormalidade quantitativa e qualitativa [...], que afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, comunicação e comportamento.

Atualmente, o TEA constará na nova Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, que será lançada em 2022. A startup de biotecnologia TISMOO explica que essa alteração constará no DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), reunindo todos os transtornos associados no espectro autista em apenas um: TEA. A antiga CID-10, trazia diversos transtornos: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros TGD e TGD sem Outra Especificação. Com a nova alteração, as subdivisões existentes, estão relacionadas a prejuízos

na linguagem funcional e deficiência intelectual, com o propósito de simplificar as nomenclaturas e o diagnóstico.

O TEA está classificado na CID-11, com a sua nova listagem:

Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. (TISMOO⁴, 2018)

Importante ressaltar, que o DSM-5 e a CID-11 classificam atualmente o autismo dentro de um único espectro, em que apenas há variações de acordo com a deficiência intelectual, linguagem e funcionalidade (FERNANDES et al., 2020). Entretanto, ainda estão vigentes no século XXI os seguintes documentos: DSM-IV-TR e DSM-5, organizados pela APA (American Psychiatric Association); e o CID-10 e CID-11, coordenados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Desse modo, o processo de transição entre os documentos compostos levanta algumas discussões nos diferentes artigos pesquisados.

A importância de refletir sobre o TEA ocorre em resposta a diversos estudos realizados: “A prevalência de crianças diagnosticadas com TEA vêm crescendo em todo o mundo. Estatísticas recentes estimam que 1 em cada 50 crianças em idade escolar (6-12 anos) são diagnosticadas com autismo nos Estados Unidos.” (CAMARGO; RISPOL, 2015 apud BLUMBERG et al., 2013; CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2013). Estes apresentam uma relação significativa de crianças com o transtorno, transpondo a necessidade de estudar sobre esse. O Brasil utiliza os estudos do CDC como base, devido à falta de pesquisas diretas sobre o assunto no país.

⁴ Referência retirada da revista on-line: TISMOO.

2.1. TEA: Sintomas, diagnóstico e tratamento

Nesta seção iremos discorrer sobre os sintomas, diagnósticos e possíveis tratamentos de crianças com TEA. É importante ressaltar que o TEA é uma condição que aparece no início da vida, com principais dificuldades são de âmbito no comprometimento do desenvolvimento completo do indivíduo, possibilitando uma variabilidade nas discussões diagnósticas, nos sintomas e na sua intensidade (ZANON, 2014).

O TEA é entendido como uma síndrome complexa com esfera na área comportamental, com diferentes etiologias, além dos possíveis fatores genéticos, biológicos e ambientais. Desse modo, compreende-se atualmente que “(...) as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do transtorno são apenas parcialmente conhecidas e, por isso, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo” (ZANON, 2014, p. 25, 2014 apud BARBARO, 2009; DALEY, 2004).

O diagnóstico pode ser realizado nos primeiros anos de vida, e quando relacionado a intervenções intensivas precoces e de longo prazo, apresentam um impacto positivo no prognóstico. Assim, devem-se buscar estratégias que fomentem a relação à adaptação psicossocial e familiar, o desempenho cognitivo, o comportamento adaptativo e às habilidades de comunicação e interação social (CARVALHO, 2010). Os primeiros sinais do transtorno podem ser detectados entre os 6 e 12 meses, sendo mais nítidos e regulares na entre 18 e 24 meses. Apesar da possibilidade de diagnosticar na primeira infância, há um número reduzido de casos com diagnóstico antes da idade escolar.

Segundo a American Psychiatric Association (2002), há diversas alterações que podem ser encontradas em indivíduos com TEA, o comprometimento pode ocorrer nas áreas: interesses e atividades, o comportamento, à comunicação e à habilidade na interação social (CARVALHO, 2010).

Segundo Zanon (2014, p. 26) “Devido à plasticidade cerebral, a precocidade do início da intervenção desempenha papel importante, potencializando os efeitos positivos da mesma.” Com isso podemos refletir, que os indivíduos com um diagnóstico precoce apresentam um efeito positivo em seu prognóstico, especialmente no que se diz às relações e adaptações psicossociais e familiares, no desenvolvimento cognitivo, na comunicação e interação social e no comportamento adaptativo às diversas situações (CARVALHO, 2010).

Segundo Fernandes et al. (2020, p. 4) no atual DSM-5, há uma divisão baseada em níveis de acordo com cada caso, podendo ser dividida em

a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças.

Bretani et al. (2013) descreve os sinais e sintomas que devem ser identificados seguindo o seguinte critério: o indivíduo deve destacar seis ou mais itens no domínio: (i), (ii) e (iii), com no mínimo de dois itens do (i), e um de cada nos itens (ii) e (iii). Para Desordem de Asperger, apenas devem ser destacados dois itens em (i) e um item em (iii).

No primeiro item (i), descreve um prejuízo na interação social, marcado pela deficiência no uso da comunicação não verbal como: a falta de contato visual e expressão facial, falha no desenvolvimento social apropriado, dificuldade de compartilhar espontaneamente afeto e interesses, e a falta de reciprocidade emocional com interesses limitados, reações e sentimentos dos outros.

No segundo item (ii), destacam-se as dificuldades qualitativas na habilidade de comunicação, como os atrasos ou falta de aquisição da linguagem verbal (tanto com balbuciar ou pronunciar palavras), a incapacidade de iniciar e manter uma conversação, o uso repetitivo e estereotipado da linguagem ou a ecolalia, e a dificuldade de executar brincadeiras de faz de conta ou jogos de imitação social.

No terceiro item (iii), encontra-se a presença de repetições e padrões repetitivos de comportamento, interesse e atividades, demonstrado pela restrição desses interesses, inflexibilidade aos rituais e rotinas, movimento motores estereotipados e preocupações excessivas em objetos.

Para Bretani et al. (2013) não basta apenas diagnosticar o espectro, o profissional deve buscar habilidades e potencialidades daquela criança e de seu ambiente, para buscar uma estratégia de tratamento que beneficie seu desenvolvimento. O diagnóstico, leva em consideração três pilares: comprometimento na interação social; comprometimento nas

habilidades de comunicação e padrão repetitivo de comportamento. Para esse, os instrumentos considerados “padrão ouro” são: Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) e o Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R), devido especialmente ao seu detalhamento de comportamento e características de desenvolvimento. Ambos necessitam de um treinamento especializado para serem executados. No Brasil, os testes podem ser utilizados devido a tradução do ADI-R, e uma versão brasileira do ADOS (comunicação pessoal por Maria Clara Pacífico, Cristiane S de Paula e Guiomar Oliveira, 2012).

Entretanto, Zanon (2014, apud Siklos e Kerns, 2007) explica que há quatro fatores que devem ser considerados e que influenciam no atraso ao diagnóstico precoce: 1) a variação nos sintomas do TEA; 2) as limitações das avaliações na pré-escola, devido a falta dos instrumentos sensíveis aos sintomas nessa idade; 3) o escasso número de profissionais treinados para diagnosticar o transtorno; 4) o número reduzido de serviços especializados para crianças com TEA. Refletindo na realidade brasileira, podemos pensar que esses fatores influenciam em demorado para o diagnóstico precoce e as intervenções no indivíduo com TEA, que conforme estudos, dificilmente receberam um diagnóstico antes da idade de 5 anos.

Refletindo nesse quadro, a intervenção precoce e supervisionada é essencial para o prognóstico positivo. Bretani et al. (2013, tradução nossa) discorre sobre a necessidade na análise e acompanhamento dos seguintes pontos: à comunicação funcional e espontânea, a instrução social em diversos ambientes, as habilidades lúdicas, focadas na interação social, à manutenção das novas habilidades em diferentes contextos, a avaliação funcional para a resolução positiva de problemas. As intervenções nestes pontos devem ser analisadas em intervalos de 3 a 6 meses, com o objetivo de verificar a: habilidade social, habilidade na comunicação, habilidade na adaptação aos diversos ambientes, e a habilidade na organização.

De acordo com o NRC (*The National Research Council*) as intervenções devem permear às seguintes esferas: comunicação espontânea e funcional; instrução social; habilidade de brincar e interagir brincando; manutenção de uma nova habilidade e generalização em contextos naturais; avaliação funcional e apoio ao comportamento de relatar problemas e dificuldades; habilidades sociais; habilidades comunicativas; capacidade de adaptação e habilidades organizacionais (BRETANI ET AL., 2013).

Com essa esfera de intervenção, é possível refletir como a criança necessita e se beneficiaria com uma escolar regular que utilize o desenvolvimento além do cognitivo, dando a prioridade para uma aprendizagem emocional e social.

2.2. O TEA e a escola regular

Quando se discute a escola na vida de crianças com TEA, algumas indagações e discussões surgem a respeito da temática. Compreende-se a presença de alunos com TEA nas escolas regulares um processo de inclusão escolar, que abrange o entendimento da escola em ofertar um olhar para as necessidades educativas especiais, conhecidas como Necessidades Educativas Especiais, NEE (Rosa, 2008). Há divergências nas discussões, alguns defendem que o aluno com necessidades especiais na escola regular é excluído a partir da dificuldade de acompanhar o processo de aprendizagem, outros, defendem que esse exercício é essencial para desenvolver a concepção de diversidade na sala de aula.

De acordo com Rosa⁵ (2008, apud Baptista, Cláudio, 2006) “para que a diversidade humana possa fazer-se presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de desconstrutora de (des)igualdades, visando incluir uma tessitura social para incluir aqueles que são excluídos sistematicamente”. Essa compreensão vislumbra a ideia de que a diversidade humana compõe a sala de aula, inerente a presença ou não de alunos com inclusão, e que é função da escola estar preparado para desenvolver estratégias e intervenções para que todos os alunos possam se beneficiar dessa educação.

Os estudos realizados mundialmente determinam que o processo de inclusão na escola deve proporcionar a interação social de crianças com TEA, sendo um direito de todas as crianças com NEE. Na década de 1990 a Declaração de Jomtien (Declaração Mundial de Educação para Todos) da UNESCO em conjunto com a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), determinou o direito de todas as crianças terem acesso à escola com um olhar especial, que garantam a igualdade nos processos de aprendizagem e incluídos no sistema educacional.

Desse modo, compreende as dificuldades no estabelecimento de uma comunicação efetiva, no desconhecimento de alguns comportamentos e características e das intervenções com âmbito pedagógico que desempenhem e garantam o processo de aprendizagem. Em

⁵ Referência retirada da revista on-line: Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade

contrapartida, reconhece que o entendimento sobre o TEA e suas intervenções cresce à medida que são possibilitados espaços de interação e integração (Cabral e Marin, 2017). Percebe-se que há divergência nas intervenções e falta de compreensão global sobre o seu desenvolvimento e tratamentos de crianças com TEA. Isso ocorre devido às informações desenvolvidas não serem sempre compatíveis com as estratégias propostas. Com o aumento de alunos com TEA nas escolas regulares, acredita-se que haverá um aumento nos estudos na compreensão da inclusão (CABRAL E MARIN, 2017).

Com essa discussão, reflete-se na necessidade de o professor adquirir conhecimento sobre o assunto e compreender a singularidade de cada aluno, para possibilitar uma inclusão adequada em sua turma (CABRAL E MARIN, 2017, apud FERRAIOLI; HARRIS, 2011). Entretanto, esse processo necessita do apoio escolar para que possibilite ao professor o desenvolvimento efetivo com seu trabalho (CABRAL E MARIN, 2017, apud CASTRO, 2005).

Importante ressaltar que o diagnóstico não busca rotular a criança, mas sim, possibilitar o auxílio na compreensão de suas necessidades e na comunicação entre a escola, pais e profissionais, com orientação e intervenções que possibilitem o desenvolvimento (BRITO, 2017). As intervenções na unidade escolar são de extrema importância, elas auxiliam no desenvolvimento de interesses, potencialidade, competências que contribuam com a independência na vida adulta, para alguns casos. Essas intervenções, podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais, resolução de problemas e uma comunicação mais efetiva.

No Brasil, há uma carência no que se diz respeito a documentos reguladores que garantam a implementação de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) nas escolas. Nunes, e Schmidt (2019, apud NASCIMENTO, CRUZ E BRAUN 2016) indicam a falta de documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação que elaborem e discutam estratégias educacionais para crianças com TEA. Percebe-se a dificuldade da escolarização de alunos com TEA e o desafio do professor diante do pouco conhecimento e estratégias em sala de aula. No Brasil, especialmente, a precária formação docente e o vão entre pesquisas e práticas validadas cientificamente dificultam o desenvolvimento do processo educacional.

A Australian Advisory Board on Autism Spectrum Disorders (2010, apud BRITO, 2017) declara que: “(...) o fracasso de muitos alunos com TEA está diretamente relacionado à falta de instituições de ensino que garantam as adequações necessárias para tais casos.” As

crianças que não receberam um tratamento adequado, levaram vestígios até sua vida adulta, apresentando dificuldades especialmente no seu ingresso na sociedade.

Refletindo os questionamentos levantados, é possível perceber a necessidade na escola de modelos educacionais que garantam um olhar a diversidade e a formação de um sujeito por completo, entretanto nota-se a falta de alinhamento com os modelos atuais e as pesquisas sobre TEA. Em contrapartida vemos um novo modelo destacar-se no Brasil, às competências socioemocionais enfatizadas pela BNCC. Será que esse modelo garantiria essa demanda educacional para alunos com NEE Será apresentado no próximo capítulo essa discussão.

3. CAPÍTULO 3: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

No primeiro capítulo discorremos sobre as competências socioemocionais com base no colaborativo CASEL, a ASE e competências trabalhadas nas cinco áreas. Também apresentamos a implementação da nova BNCC em âmbito nacional e como as competências gerais são trabalhadas no Ensino Fundamental.

No capítulo seguinte, foi exibido o TEA, suas causas, seu diagnóstico, e suas possíveis repercussões no ambiente escolar. Este capítulo, trouxe uma discussão da possibilidade das competências socioemocionais contribuírem no processo de ensino-aprendizagem de crianças (alunos) com TEA no ambiente escolar. Essa possível relação faz a necessidade de reflexão, à medida que percebe que a ausência tanto das intervenções com ASE quanto das intervenções para crianças com TEA apresentam rupturas na vida adulta deste indivíduo.

No século XXI, nota-se um aumento gradativo de exigências diferentes que o mercado de trabalho e a sociedade requerem aos alunos e a sua formação escolar. Atualmente, buscam-se cidadãos que apresentam o referido a ‘XXI Skills’ (SINGH AND DURAIAPPAH, 2020 apud HECKMAN, 2007; NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2012), competências denominadas como: a capacidade de resolver de problemas, o pensamento crítico, a habilidade na comunicação, colaboração e autorregulação. Para que as crianças atinjam essas habilidades, faz-se necessário pensar no ambiente escolar que proporcione, explícita e intencionalmente, a promoção das competências socioemocionais (SINGH AND DURAIAPPAH, 2020, tradução nossa).

A escola foi implicada nesse processo, com o objetivo de desempenhar o papel essencial na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, e reconhecida como, o principal ambiente hábil para desempenhar mudanças significativas no crescimento individual e social. Inclusive, há estudos que comprovam que a escola é um ambiente eficaz e positivo no que se refere a prevenção e cuidado ao desenvolvimento e a saúde mental (SINGH; DURAIAPPAH, 2020 apud GREENBERG, 2010).

Desse modo, o apoio de evidências que indicam alterações nos currículos com base na prevenção de comportamentos impróprios, trouxeram a necessidade da implementação de programas ou estratégias que promovam atividades sociais e o desenvolvimento socioemocional, como a CASEL, nos Estados Unidos (SINGH;DURAIAPPAH, 2020, tradução nossa). Mostra-se que a necessidade da implementação de uma rotina que esteja focada diretamente na intenção de tornar a escola, que já proporciona um ambiente social, no espaço que irá desempenhar o desenvolvimento social positivo e emocional, já que as crianças estão obrigatoriamente inseridas nesse ambiente.

3.1. Como a educação por competências socioemocionais pode influenciar na formação integral de crianças com TEA?

Com base em estudos, o National Commission on Social, Emotional and Academic Development (NCSEAD) identificou três aspectos sociais e emocionais e competências do desenvolvimento acadêmico (SEAD) que foram categorizadas em três competências (ilustrado abaixo), a saber: 1) Cognitivo, incluindo a capacidade de foco e atenção integral, o estabelecimento de metas, planejamento e organização, perseverança e a resolução de problemas. 2) Social e Interpessoal, percorrer situações sociais, a resolução de conflitos, demonstrar respeito aos outros, cooperação e trabalho em sua defesa e ter iniciativa. 3) Emocional, o reconhecimento e gerenciamento das emoções, a compreensão das emoções e perspectivas dos outros, demonstração de empatia e lidar com a frustração e estresse (SINGH;DURAIAPPAH, 2020, tradução nossa).

Imagem 1: Examples of SEAD Skills and Competencies



Os estudos explicam que o desenvolvimento das habilidades como a ASE, a prática de atitudes em prol do outro, a construção de um comportamento social positivo, e o incentivo ao desempenho acadêmico significativo podem reduzir os problemas de conduta e de saúde emocional.

Segundo Singh e Duraiappah (2020)" crianças que participam de ASE bem implementado e baseado em evidências se saem melhor em medidas sociais, e apresentam melhores resultados comportamentais e acadêmicos" (SINGH; DURAIAPPAH, 2020, p. 164). Em contrapartida, sabe-se da dificuldade na efetivação do programa dentro da escola atual, por isso, faz-se necessário compreender a maleabilidade da ASE.

Em 2011 foi realizada uma análise, que comprovou o impacto do ASE em 207.034 alunos nos Estados Unidos, em que 67% demonstraram uma melhora em comparação aos 34% que não tiveram o programa implementado de modo completo (SINGH; DURAIAPPAH, 2020, tradução nossa). Os estudos sugerem que as habilidades são maleáveis e necessitam de uma análise que corrobora para a constituição de um ambiente escolar no qual ASE será desenvolvida a partir das necessidades.

Refletindo sobre os aspectos levantados, observamos um resultado significativo de implementação de estratégias e do ASE nos Estados Unidos. Trazendo essas perspectivas ao Brasil, vemos que a nova BNCC busca contribuir para um olhar e estratégias que desenvolvam as habilidades socioemocionais. Desse modo, a BNCC apresenta seu compromisso na formação do desenvolvimento humano integral, entendendo que esse ocorre de maneira complexa e não linear, buscando quebrar perspectivas que visam preferencialmente o desenvolvimento intelectual, compreendendo o sujeito em sua esfera singular, plural e integral e propiciando uma educação com enfoque na singularidade, diversidade e potencialidade de cada um (BRASIL, 2018).

Esse olhar vai de encontro aos estudos de Oliveira, Rodrigues e Jesus (2021 apud Rivière 2001), que determinam uma atenção ao sistema educativo na educação de crianças com TEA: diversidade e personalização. Os autores compreendem que o processo de ensino-aprendizagem não focado no desenvolvimento singular, não poderá contribuir para a formação diversificado do sujeito com autismo. Oliveira, Rodrigues e Jesus (2021 apud Hewitt, 2006, p. 156) complementam que

a inclusão de sucesso só poderá ser conseguida quando tomamos em consideração as duas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo. Para isso temos de adaptar os métodos, frequentemente rígidos, usados nos ambientes regulares, e de ser mais flexíveis nas nossas abordagens.

Essas reflexões sucedem com o aumento significativo de crianças com TEA frequentando a escola regular, que necessitam da atenção adequada por meio de professores que se encontram despreparados para essa nova realidade.

Contudo, vale ressaltar, que é função da escola buscar modelos de ensino-aprendizagem que vão além do currículo acadêmico, e visam a construção do ensino em base as necessidades singulares do indivíduo com TEA, buscando a construção e desenvolvimento desse aluno, para além do viés acadêmico (OLIVEIRA; RODRIGUES; JESUS, 2021).

Diante do que já foi apresentado, podemos chegar no ponto central deste trabalho, no qual traz a problematização levantada ao início: Como a educação por competências socioemocionais pode influenciar na formação integral de crianças com TEA? Observamos que a escola está em deficiência quanto às diversas questões na formação do aluno integral, que o seu sistema rígido é escasso no que se diz de formação completa.

Ao mesmo tempo, com a necessidade de mudança escolar, temos o modelo apresentado pelo colaborativo CASEL, a ASE, que busca complementar e modificar o panorama escolar, investindo na formação do sujeito com o olhar para as competências socioemocionais. No Brasil, a BNCC busca traçar um caminho similar, aplicando na transformação do modelo escolar, que compreende o aluno atual em base às suas necessidades, singularidades e potencialidades. Podemos dizer, que baseado na maleabilidade do ASE e o olhar da nova BNCC, torna-se mais acessível a mudança significativa de estratégias em alunos com TEA.

Um exemplo dessa apresentação, explica-se no estudo de JONES; BOUFFARD (2012), que encontraram que o reconhecimento da emoção facial, uma tecnologia desenvolvida para treinamento do coaching individual, desenvolve nas crianças as habilidades de reconhecimento da emoção facial, e paralelamente, por meio de intervenções, ensinou a alunos com TEA as habilidades sociais, estimulando na resolução de problemas e diminuindo os comportamentos agressivos. Esse acontecimento comprova a possibilidade da maleabilidade no ensino de ASE e na possível contribuição na formação de alunos com autismo.

A ASE engloba o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados, que melhoram a interação social, enquanto os comportamentos aversivos dificultam o desenvolvimento social. Ela também compreende que as habilidades sociais estão diretamente conectadas com os resultados acadêmicos, deste modo, o desenvolvimento cognitivo é regulado e balanceado com o comportamento. Esse desenvolvimento cognitivo, está intrinsecamente relacionado às funções executivas: atenção, inibição e memória de trabalho que auxiliam nas habilidades que contribuem para as crianças priorizar ou sequenciar um comportamento, inibir respostas para favorecer o comportamento adequado, e em subseqüente, o processo acadêmico. Como por exemplo: levantar as mãos, lembrar de informações relevantes, rejeitar as distrações, alternar a atenção para o apropriado, usar as informações para a tomada de decisão e desenvolver regras para lidar com situações novas ou adversas (JONES; BOUFFARD, 2012).

É necessário compreender que as crianças sempre usam habilidades de regulação para enfrentar tarefas que necessitem de atenção, planejamento, resolução de problemas, coordenação, a possibilidade de escolhas à impulsos inibidores, por isso é função da escola proporcionar um trabalho que oriente o desenvolvimento dessas habilidades de modo adequado, o que muitas vezes é exigido atualmente, porém não é ensinado.

Destaca-se que os alunos com TEA necessitam de estratégias que desenvolvam essas habilidades, do mesmo modo que os alunos típicos, que possam regular e educar sobre o comportamento em sala de aula, possibilitando o ensino de ferramentas que contribuirá para a formação das funções executivas que auxiliem na execução de suas atividades.

Os educandos com TEA necessitam de processos emocionais que os ajudem a reconhecer, entender, regular suas emoções e compreender as emoções dos outros. A ASE provoca diferentes situações que possibilitem a construção de como lidar com as emoções, e como resultado, constituem relacionamentos saudáveis com os colegas e adultos. É necessário compreender a dificuldade de uma criança em manter a atenção, por exemplo, quando apresenta algum conflito de ordem social (JONES; BOUFFARD, 2012).

Assim, uma possibilidade de aplicação de estratégias diárias com a utilização da ASE nas salas de aulas pode garantir uma formação integral do indivíduo com TEA, à medida que propõe um olhar para a constituição de competências que beneficiaram o contexto acadêmico, se complementando. As crianças expressam suas competências de maneiras diferentes em

contextos diferentes, incluindo as crianças com TEA. Com esse ponto, partimos para a segunda problematização levantada: Como trabalhar a equidade na sala de aula por meio dessas competências, garantindo os direitos desses alunos?

3.2. Equidade, competências socioemocionais e políticas públicas

O Brasil ratifica algumas declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Declaração de Salamanca (1994). Tais documentos são utilizados para garantir as leis nacionais de inclusão de crianças com TEA, com base nos direitos humanos, a inclusão escolar de alunos com deficiência.

De acordo com Bertoldi e Brzozowski⁶ (2020) podemos nomear

os documentos nacionais, podemos destacar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10172, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, o Programa de Implementação de Salas de Recurso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Em 27 de dezembro de 2012 foi sancionada a lei Berenice Piana, que reconhece o TEA como uma deficiência, garantido os direitos específicos a estes sujeitos. Esta lei torna-se um marco importante para essa população a partir do momento que garante o acesso escolar em todas as instituições de ensino - públicas ou privadas - regulares.

Em seu parágrafo único, garante a contratação de mediadores escolares especializados para acompanhar o aluno dentro do ambiente escolar. Silvia e Ruivo (2020, apud Keinert, 2010) explicam que o mediador tem a função de “(...) auxiliar a criança quando necessário, sem tirar a autonomia dela, para que ela participe dos grupos na sala de aula. Não há inclusão quando a criança interage apenas com o profissional mediador e fica isolada dentro do grupo.” Isso concebe que a inclusão escolar é compreendida como um direito fundamental do cidadão, garantindo o exercício pleno de sua cidadania.

6 Citação retirada do artigo: “O papel da Psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista”, disponível em revista virtual.

A compreensão da inclusão escolar tem o objetivo de garantir às crianças com TEA um ambiente social que possibilite o desenvolvimento social por meio de interações com outras crianças, diminuindo o isolamento social e reduzindo um olhar preconceituoso a estas. O papel do professor nessa circunstância é garantir que o aluno com TEA seja incluído em sala de maneira adequada, garantindo uma aprendizagem significativa. Apenas com a aprovação e acolhimento do professor, o olhar e ação empática, aquele aluno conseguirá se desenvolver adequadamente (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020).

A BNCC deve garantir aos estudantes as dez competências gerais, que certifiquem o desenvolvimento da aprendizagem em âmbito pedagógico e social. Quando essa discorre sobre os estudantes, ela está transpondo o caráter da escola em garantir um espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, reforçando uma prática sem discriminação e preconceito, e respeitando as diversidades de todos os alunos, de todas as crianças e jovens, cidadãos brasileiros ou residentes no Brasil.

A BNCC esclarece que as aprendizagens são essenciais a todos os alunos, desenvolvendo de maneira igualitária perante as singularidades de cada um, assegurando o acesso e permanência ao ambiente escolar. Dessa maneira,

este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p.7).

A BNCC compromete-se em ações curriculares e pedagógicas, com o objetivo da escola proporcionar um ambiente destituído de desigualdades e preconceitos, levando em consideração o planejamento com enfoque na equidade, reconhecendo a diversidade de cada aluno (BRASIL, 2018).

O surgimento da inclusão escolar no Brasil iniciou com a LDB - Lei nº 9.394/1996), que garantiu o acesso às pessoas com deficiência em escolas regulares. Além do mais, a lei afirma que o gestor escolar (ou autoridade) tem a função de assegurar a matrícula do aluno com TEA, caso contrário, será penalizado com uma multa.

Compreende-se o desafio de incluir crianças com TEA em salas regulares, especialmente na demanda do professor em relação a busca de conhecimentos e estratégias que contribuam para o desenvolvimento dessa criança, além do escasso número de pesquisas que

são conhecidas e aplicadas nos contextos escolares, especialmente na realidade nacional (NUNES;SCHMIDT, 2019).

Em contrapartida, reconhece-se o aumento importante de crianças com TEA frequentando a escola regular, assim torna-se essencial o preparo do docente e a contratação de profissionais especializados para garantir a educação necessária. Sabe-se que o número escasso de estudos que contribuam com a formação de professores institui uma negligência na educação de crianças com TEA (OLIVEIRA; RODRIGUES; JESUS, 2021).

3.3. Práticas Inclusivas dentro de sala de aula: um olhar para a diversidade

Com advento da inclusão de crianças com deficiências no ambiente escolar regular, deve-se refletir como será sua vivência na escola. Para isso, faz-se necessário reconhecer que as crianças e adolescentes com deficiência apresentam um conjunto de singularidades e potencialidades.

As crianças com TEA demonstram competências e comportamentos com dificuldade, principalmente, em comunicação e interação social, a necessidade do desenvolvimento no trato social e de sua autonomia, assim, precisam de estratégias que assegurem o desenvolvimento e a transição natural da vida adulta (CASEL).

As competências socioemocionais devem incluir a assistência para crianças e jovens se adaptarem a contextos desafiadores que permitam o desenvolvimento e criação de um vínculo com a comunidade inserida. Os educadores devem proporcionar estímulos a essas competências por meio do conhecimento e apoio às experiências possivelmente traumáticas, assim deve, conforme o CASEL “(...) (1) conhecer seus alunos; (2) identificar os próprios gatilhos na sala de aula; (3) desenvolver suas próprias competências; (4) criar locais seguros na sala de aula; (5) fornecer aos alunos escolha e responsabilidade na sala de aula” (CASEL) As crianças se desenvolvem por meio de interações abrangentes e de seu contexto. O contexto pode incluir a escola, comunidade e sua casa, garantindo sua segurança e acolhimento.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira natural e real se o professor conhecer o seu aluno, suas singularidades, dificuldades e potencialidades. Bertoldi e Brzozowski (2020, apud Orru, 2016) explicam que é urgente a necessidade de entender que

muitas das respostas sobre o processo de aprender só podem ser conhecidas se o professor se propuser a conhecer seu aprendiz, aquilo que ele está dizendo

ou mesmo através de seu silêncio, que também tem um significado, mesmo que sejam de outras maneiras, inclusive de modos incomuns de se expressar.

Desse modo, o professor necessita do rompimento com o ensino focado apenas no desenvolvimento acadêmico, que segue metodologias antigas, e que dificultam a compreensão do processo de ensino-aprendizagem nas crianças com TEA. Esse processo impossibilita desenvolvimento real do aluno com TEA, em vista que o professor precisa dedicar-se à disponibilidade de comunicar-se de maneira diferente para aproximá-lo (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020).

Uma das propostas que vem se intensificando é o Design Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido nos Estados Unidos para o Ensino Fundamental, Médio e Superior. O DUA é uma estrutura educacional, que fundamenta em diversas pesquisas na área de aprendizagens, organiza o desenvolvimento e planejamento educacional em prol da inclusão (MALHEIRO, 2021 apud BRACKEN; NOVAK, 2019).

Tal projeto consiste no entendimento da implementação do DUA em sala de aula como uma maneira de garantir e melhorar a oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, utilizando soluções diversificadas com o objetivo de garantir a aprendizagem acessível a todos. Segundo Malheiro⁷ (2021):

entendendo que quando é proposto o desenvolvimento e implementação de ações inclusivas em processos educacionais, é preciso considerar os estudantes com e sem deficiência. Isso porque entende-se a inclusão dentro de um conceito mais amplo, que engloba o atendimento de toda variação da diversidade humana.

Há três estruturas no DUA que organizam o desenvolvimento para um currículo inclusivo e competente, de forma a auxiliar os professores em olhar as diversificadas maneiras para engajar, representar e expressão de ação (MALHEIRO, 2021 apud HALL et.al. 2012). Tais estruturas são: 1) o envolvimento é compreendido na maneira que à representação afetiva ocorre na aprendizagem, motivando o processo de aprendizagem dos alunos. 2) A representação ocorre como uma maneira oferecer diferentes formatos de aprendizagem para acessar às diferentes formas de reconhecimento. 3) A ação e expressão é compreendida como envolvimento dos conteúdos de modo acessível, assim quando é aprendido determinado

⁷ Artigo virtual: “Design Universal para Aprendizagem”, retirado do site da UNIFESP.

conteúdo, o professor precisa também avaliar este de modo diferente, usando diferentes estratégias para avaliar se o aluno conseguiu contemplar o objetivo (MALHEIRO, 2021).

Outra proposta, por exemplo, é o uso de rotinas, que as escolas e salas de aulas utilizam para manter a organização e funcionamento do segmento, porém podem abarcar além dessa funcionalidade. As rotinas que utilizam a concepção do ASE, conseguem oportunizar o trabalho com algumas habilidades, tais como: regulação emocional, estratégia para a resolução de conflitos (JONES; BOUFFARD, 2012). Sabe-se que indivíduos com TEA podem apresentar certa rigidez no cumprimento de uma rotina, assim o trabalho com essa poderá ser um fator que favorecerá a flexibilização da sua rotina escolar, familiar e social.

O CASEL desenvolveu por meio da ASE, uma abordagem baseada na sigla SAFE⁸ (Sequenced, Active, Focused and Explicit) para apoiar o desenvolvimento social e emocional de seus alunos, por meio da: sequência, seguir um conjunto coordenado de abordagens de treinamento para promover o desenvolvimento de competências. Ativo, enfatizar formas ativas de aprender para ajudar os alunos a praticar e dominar novas habilidades focar, à implementação de um currículo que enfatiza intencionalmente o desenvolvimento de competências ASE. E explícito, que define e direciona habilidades, atitudes e conhecimentos específicos.

Dessa forma, é possível evidenciar diversas possibilidades da aplicação dessa abordagem em alunos com TEA, especialmente em atividades que tenham um interesse prévio do aluno e auxiliem na organização, trabalhando competências e habilidades que fomentem para adquirir o conhecimento de uma maneira significativa. Quando utiliza-se a abordagem da SAFE, reflete-se nos benefícios que essa trará especialmente para alunos com TEA, primeiramente por pensar e promover atividades sequenciais com coordenadas específicas, essenciais para essas crianças, que necessitam de uma rotina e atividades repetitivas para internalizar alguns procedimentos e/ou conceitos; segundo, na relação com o 'ativo', que a estrutura de ensino baseado na prática, ou seja, que promove aos alunos o protagonismo em seu processo, e como crianças típicas, alunos com autismo necessitam mais de momentos que possam exercer seu protagonismo em prol de sua autonomia; em terceiro, surge a habilidade de focar, que para esses alunos, há a necessidade de desenvolver mais estratégias para finalizar suas tarefas e ignorar estímulos externos. Essa sequência propõe o desenvolvimento de

8 Sequenced(Sequenciado), Ativo (Active), Focado (Focused)e Explícito (Explicit).

habilidades específicas, essas beneficiam na medida que alunos com TEA, necessitam na maioria das vezes, maiores intervenções para acompanhar o ritmo em sala de aula, assim essa proposta poderá trabalhar aspectos que necessitam atenção e auxiliar o desenvolvimento completo do aluno.

Como já discutimos, os alunos com TEA necessitam de um ambiente que se sintam seguros e acolhidos. Bertoldi e Brzozowski (2020) defende que o professor deve proporcionar um ambiente aos alunos com TEA que estimule a comunicação, garanta seu acolhimento e segurança, e ampare o aluno com seus interesses.

O CASEL ainda defende que os ambientes devem ser reconhecidos para certificar relacionamentos positivos e cuidadosos entre alunos e professores, o professor deve compreender e apreciar os pontos fortes e as necessidades únicas de cada aluno e apoiar as identidades dos alunos. Quando os adultos oferecem aos alunos experiências pessoais com origens culturais diferenciadas e buscam a contribuição de cada um, eles proporcionam um ambiente de sala de aula inclusivo, livre de preconceitos e que proporciona a aceitação de todos, valorizando a história e potencialidade de cada, assim os alunos tornam-se parceiros no processo educacional.

As relações fortes entre adultos e alunos podem facilitar a aprendizagem, promover o crescimento e gerar soluções colaborativas para preocupações compartilhadas, desenvolvendo as habilidades de colaboração, empatia, reconhecimento e regulação de emoções, que como já descrito, necessitam de investimento no trabalho de crianças com TEA. Compreende-se a necessidade da constituição de um ambiente saudável que promova e possibilite a constituição de relações saudáveis entre os alunos, professores e adultos no geral. Com esse ponto, partimos para a última problematização levantada: o papel do psicopedagogo nas intervenções de alunos com TEA.

3.4. O trabalho do Psicopedagogo: possíveis intervenções com base nas competências socioemocionais.

Com as discussões realizadas nos capítulos anteriores, podemos partir para a terceira e última problematização levantada: como o trabalho psicopedagógico pode contribuir na constituição de habilidades socioemocionais em parceria com a escola? Para iniciar essa discussão, faz-se necessário retomar um ponto levantado nos capítulos anteriores: o vínculo

que se torna indispensável para a constituição do trabalho do psicopedagogo. Antes de iniciar a discussão, elucida-se o papel e a função do psicopedagogo.

A Psicopedagogia surge pela necessidade de atender crianças e adolescentes que apresentam problemas de aprendizagem, por intermédio das áreas da Psicologia e Pedagogia. Assim o psicopedagogo compreende que não basta entender os problemas de aprendizagens, mas compreender e avaliar como ocorre o processo de aprendizagem, a fim de trabalhar de maneira preventiva e evitar (e diminuir) alguns déficits na aprendizagem (SILVIA; RUIVO, 2020, apud BOSSA, 2011).

O trabalho do psicopedagogo pode ocorrer, com uma equipe multiprofissional, englobando neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020). Além disso, sua prática pode ocorrer em consultório particular ou nas unidades escolares.

A necessidade do psicopedagogo no processo de alunos com TEA ocorre na medida que esse olhe para o processo complexo do aluno, envolvendo as ações cognitivas, emocionais e comportamentais, e busque compreender a necessidade singular em cada indivíduo com TEA. Sabe-se da dificuldade da criança com TEA na constituição de vínculos afetivos e demonstrações na interação, comprometendo o processo de aprendizagem.

Diante disso, a atuação visa, primeiramente, na constituição do vínculo que possibilite a compreensão individual de cada criança, fomentando ferramentas para que a criança estimule essa relação com a família, o professor, a escola e a comunidade (SILVIA; RUIVO, 2020, apud CUNHA, 2017).

Conectando ao estudo anteriormente, a ASE compreende o seu trabalho em três espaços e reflete suas diferentes práticas em cada um, segundo o CASEL:

- Instituição escolar: no qual a integração efetiva em todo o ambiente promove o planejamento, implementação, avaliação e melhoria contínua por todos os membros da comunidade escolar. Os esforços da ASE dependem do clima escolar, onde todos alunos e adultos se sintam respeitados, apoiados e engajados.
- Ambiente familiar: que entende a sua parceria como uma possibilidade de construção de fortes conexões para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Nesse ambiente há o primeiro contato com o ambiente, trazendo um profundo conhecimento

sobre seu desenvolvimento, experiências, cultura e necessidades de aprendizagem. Esses insights e perspectivas são essenciais para informar, apoiar e sustentar os esforços da ASE.

- Comunidades: que fornecem ambientes seguros e ricos em desenvolvimento para aprendizagem, a fim de integrar os esforços da ASE ao longo do dia escolar e fora da escola, os funcionários da escola e os parceiros da comunidade devem se alinhar linguagem comum e coordenar estratégias e comunicação em torno dos esforços e iniciativas relacionadas a ASE.

Nestes espaços discutidos pela ASE, pode-se pensar na necessidade da parceria do psicopedagogo (comunidade), professor(escola) e da família. Em que se faz necessário o compartilhamento e o alinhamento de estratégias para contribuir no desenvolvimento do aluno com TEA. Cada esfera tem um papel indispensável na constituição do aluno e necessita do diálogo constante para uma formação tênue e única, que ajuda a criança com TEA uma melhor compreensão dos seus ambientes e a segurança e acolhimento em cada um.

Na escola e na sala de aula, deve-se pensar no currículo escolar que olhe para as necessidades e possibilidades de cada criança, de acordo com sua realidade escolar. O psicopedagogo tem a função de mediador, atento ao processo da criança e sua complexidade, ciente das limitações e especificações da escola, e como está poderá aumentar a inclusão e autonomia da criança (SILVIA; RUIVO, 2020, apud CUNHA, 2017).

O psicopedagogo, como mediador, tem a função de auxiliar o professor a conhecer as potencialidades e dificuldades do aluno, para que em conjunto, possam refletir nos materiais e como se dará a sua aplicação. A parceria com a família, com o professor é essencial para garantir o trabalho com o aluno, validando sua avaliação pedagógica, e auxiliando no desenvolvimento de estratégias para o processo de aprendizagem (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020). Percebe-se que a nova BNCC e a ASE trazem essa discussão atualmente, o olhar singular, individualizado e valorizando as potencialidades e dificuldades no trato com cada aluno. Desta forma, um aluno com TEA, em uma escola regular que utilize essas ferramentas, se beneficiará do processo de inclusão.

Destaca-se que o psicopedagogo, observando e avaliando o aluno, deve focar-se em conhecer a capacidade cognitiva, social e emocional do aluno com TEA, conhecendo seus interesses e preferências para que torne à adaptação do currículo e atividades mais

significativas no seu processo. O processo não é homogêneo, assim o psicopedagogo deve refletir em quatro características indispensáveis ao seu trabalho: “ 1) adaptação de material; (2) atenção individualizada; (3) adaptação dos conteúdos dentro dos eixos de interesse do indivíduo; e (4) conhecer profundamente o estudante.” (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020. p.349). Ainda, o psicopedagogo deve focar-se em:

promover o bem-estar, reduzindo o medo, a ansiedade e a frustração; promover a autonomia; contribuir para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e autoconsciência; desenvolver habilidades cognitivas e de atenção; contribuir para aumentar sua liberdade e flexibilidade; contribuir para assimilação, compreensão e interpretação das interações e interpretações de outras pessoas; desenvolver técnicas de aprendizagem que façam sentido para a criança; contribuir para diminuir os comportamentos que trazem sofrimento para a criança e quem a rodeia (BERTOLDI;BRZOZOWSKI, 2020, p.349).

Essas habilidades descritas, que necessitam do olhar e desenvolvimento do psicopedagogo em parceria com a escola, também ganharam destaque nos novos estudos sobre as competências socioemocionais na BNCC e na ASE. Com isso, sabe-se que as escolas têm procurado estudar e aplicar algumas estratégias que garantam o desenvolvimento dessas competências.

O aluno com TEA, nesse contexto, poderá se privilegiar desses modelos, em que há o olhar para o desenvolvimento completo do aluno, o reconhecimento das potencialidades de cada e a valorização de habilidades sociais. O psicopedagogo, poderá contribuir com essa nova esfera escolar, dedicando-se a contribuir especialmente, nas habilidades sociais de alunos com TEA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, é possível perceber a importância e a necessidade de um estudo sobre as competências socioemocionais como uma estrutura fundamental para a formação integral do ser humano. O trabalho socioemocional demonstrou-se essencial na escola, onde ocorre o espaço de formação de sujeitos, desse modo, os modelos colaborativos, como o CASEL, focam-se em desenvolver estratégias que promovam e beneficiem todas as crianças.

O Modelo Escolar de Competência Socioemocional demonstra que à implementação de estratégias em ambiente escolar, promovem a satisfação das necessidades psicológicas básicas proporcionando a autonomia socioemocional e a motivação. Com a necessidade de satisfação, elas auxiliam na internalização dos valores que alinhados com a CSE e crenças, favorecem esse contexto (COLLIE, 2020).

A promoção de habilidades interpessoais, que são observadas em diversas empresas como 'XXI Skills', demonstra a importância no desenvolvimento e promoção de competências que auxiliem na formação do sujeito. No ambiente escolar, o conjunto: o currículo, a sala de aula e a escola, são os três contextos educacionais que os alunos têm oportunidades de aprender sobre os valores, crenças e normas relacionadas a CSE, como por exemplo, ser socialmente responsável, interagindo positivamente com os outros. Todos os alunos estão imersos em uma base na escola, até o ponto que esses valores, crenças e normas são alinhadas como respostas adaptativas em sua vida social (COLLIE, 2020).

Conclui-se também, conforme levantando por Jones e Bouffard (2012), que as funções trabalhadas constantemente em sala de aula, como: levantar as mãos, lembrar de informações importantes, evitar distratores, alternar a atenção, tomar decisões e desenvolver regras para lidar com situações novas ou adversas, são importantes à medida que, por meio da ASE, provocam diferentes situações que possibilitem a construção de uma aprendizagem para lidar com as emoções, e como resultado, constituem relacionamentos saudáveis com os colegas e adultos.

As crianças utilizam na escola constantemente diversas habilidades, que se trabalhadas em conjunto com a ASE, possibilitam o desenvolvimento de competências como a regulação, a coordenação, a atenção, o planejamento e a resolução de problemas. Devido a isso, ressalta a importância e a função da escola de incentivar um trabalho que desenvolva habilidades e competências.

Os alunos com TEA necessitam, ainda mais, de estratégias que aperfeiçoem essas habilidades, que auxiliem e ofereçam ferramentas para possibilitar o ensino ao ambiente social, e que constituam funções executivas para a execução de diferentes atividades. É essencial que os alunos com TEA estejam em um ambiente onde os processos emocionais ajudem a reconhecer, entender, regular suas emoções e compreender as emoções dos outros. Essas estratégias, se internalizadas nesse sujeito, serão levadas por sua vida, auxiliando na vida em sociedade.

Mais precisamente, a ação promotora dos professores, impulsionam o empoderamento e autoiniciação dos alunos nos domínios socioemocionais, incentivam o senso de escolha e controle sobre suas interações e experiências. O fornecimento de estrutura e direção em relação aos domínios socioemocionais, estabelece bases importantes para que os alunos se envolvam com sucesso em interações e experiências sociais. Finalmente, um clima de sala de aula que é inclusivo e atencioso estabelece uma sensação de conexão com o outro (COLLIE, 2020).

Em minhas vivências, pude observar a necessidade de aprimorar e compreender melhor sobre o assunto. Em sala de aula, trabalhei diretamente com um aluno dentro do TEA, em que foi necessário refletir sobre a ação individual com ele. Por meio dos estudos sobre ASE e técnicas que possibilitem o desenvolvimento socioemocional dos meus alunos, percebi que as estratégias oferecidas, não só contribuíam para a classe e as suas individualidades, como se tornaram essenciais para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e pedagógico desse aluno. As bases oferecidas pela ASE e pela plataforma CASEL fomentaram uma ressignificação de como se faz imprescindível o movimento em prol o trabalho com habilidades socioemocionais.

Assim, uma possibilidade de aplicação de estratégias diárias com a utilização da ASE nas salas de aulas pode garantir uma formação integral do indivíduo com TEA, à medida que propõe um olhar para a constituição de competências que beneficiaram o contexto acadêmico, se complementando (JONES; BOUFFARD, 2012). Para os alunos com TEA, essa conexão é o que diferencia a formação do sujeito, à medida que o aluno necessita um olhar para sua individualidade e uma percepção de estratégias que promovam suas potencialidades. O ambiente empático criado, facilita o senso de pertencimento e promoção de um ambiente saudável para o seu desenvolvimento. Em contrapartida, os alunos típicos, vivenciam um ambiente diversificado, oportunizando uma formação e a construção do senso de empatia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOLDI FS, BRZOZOWSKI FS. O papel da Psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. Rev. Psicopedagogia 2020;37(114):341-352.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13.146.htm.> Acesso em: 13 de ago. de 2021.

BRASIL. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112.764.htm.> Acesso em: 13 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRENTANI, H., Paula, C. S. De; BORDINI, D., Rolim, D.; SATO, F., Portolese; J., MCCRACKEN, J. T. (2013). Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. Revista Brasileira de Psiquiatria (São Paulo, Brazil : 1999).

BRITO, M.C. Estratégias Práticas de Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo. E-book. Saber Autismo. 2017.

BOUFFARD, S.M. and Jones, S.M. Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies. Harvard Graduate School of Education. Social Policy Report, volume 26, number 4, 2012

CABRAL, Cristiane Soares e MARIN, Angela Helena. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. Educação em Revista [online]. 2017, v. 33 [Acessado 11 Agosto 2021] , e142079. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>>. Epub 06 Abr 2017. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher Camargo, RISPOL, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26 , n. 47 , p. 639-650, Set./dez 2013. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

CASEL -The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Disponível em: <www.Casel.org>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? CASEL. Disponível em: <www.Casel.org/What-is-SEL>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

CARVALHO, F. A., Paula, C. S., TEIXEIRA, M. C. T., ZAQUEU, L. da C. C., FAMÁ D'Antino, M. E. (2013). Screening of early signs of Autism Spectrum Disorder in children of a day care center from the city of São Paulo.

[COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio](#) e [VASSIMON, Geórgia](#). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. Constr. psicopedag. [online]. 2017, vol.25, n.26, pp. 17-23. ISSN 1415-6954. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

COLLIE, R. J. (2020) 'The development of social and emotional competence at school: An integrated model', International Journal of Behavioral Development, 44(1), pp. 76–87. doi: 10.1177/0165025419851864.

FERNANDES, C., Tomazelli, J., GIRIANELLI, V.R. (2020). Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Psicologia Usp, 31.

JONES, S.M. and BOUFFARD, S.M. (2012), Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. Social Policy Report, 26: 1-33. doi. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

Junior, F.P. [Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02](#). Tismoo, 2018. Disponível em:

<<https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>>. Acesso em: 08 de ago. de 2021

MALHEIRO, C. A. L. Design Universal para a Aprendizagem. UNIFESP, 2021. Disponível em: <https://acessibilidade.unifesp.br/recursos/dua-udl>. Acesso em: 12 de set. de 2021.

NOVA ESCOLA. Competências Socioemocionais. NOVA ESCOLA e FACEBOOK. BRASIL. 2018.

NUNES, Débora R. P. e SCHMIDT, Carlo .SPECIAL EDUCATION AND AUTISM: FROM EVIDENCE-BASED PRACTICES TO SCHOOL. Cadernos de Pesquisa [online]. 2019, v. 49, n. 173 [Acessado 11 Agosto 2021], pp. 84-103. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145494>>. Epub 17 Out 2019. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145494>.

OLIVEIRA, I.M., RODRIGUES, D. e Jesus, D.M. (org.).Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar | Perspectivas luso-brasileiras (e-book),” *EDUFES*, acesso em 12 de agosto de 2021, <https://edufes.ufes.br/items/show/539>.

PAR. Competências socioemocionais na BNCC. PAR, PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook-competencias-socioemocionais-bncc.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

ROSA, R. S. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade, Porto Alegre, n. 6, p. 214-221, 2008.

SILVA, Solange Rodrigues; RUIVO, Silvia Regina Frate. A atuação do psicopedagogo com a criança com transtorno do espectro autista. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 28, n. 29, p. 61-70, 2020. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542020000100006&lng=pt\u0026nrm=iso>. Acesso em 13 ago. 2021.

SINGH, N. C. , Duraiappah, A. . Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, UNESCO, 2020.

SOARES, W. O trabalho com socioemocionais não precisa ser oneroso ao professor. ROBERT SELMAN. NOVA ESCOLA, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4901/socioemocionais-clima-escola-entrevistaharvard-robert-selman>>. Acesso em: 07 de nov. de 2020.

What is Social and Emotional Learning? CASEL. Disponível em: <<https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

ZANON, Regina Basso. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.