

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GISELLY SILVA DE OLIVEIRA

**DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CARUARU - 2017

GISELLY SILVA DE OLIVEIRA

**DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
a(o) Coordenação/Núcleo do Curso de
Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da
Universidade Federal de Pernambuco, para
obtenção parcial da graduação/licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Profº Drº Anna Rita Sartore

Co-orientador: Profº Msc. Aline Renata dos
Santos

GISELLY SILVA DE OLIVEIRA

**DIFICULDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao
Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do
Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco para a obtenção do grau/título de
licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 14/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Anna Rita Sartore (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Ana Maria Tavares Duarte (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Josefa, por me inspirar a cada lua, a cada sol e a cada vento.
Não há mais ninguém como você.
(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus *porque dEle, por meio dEle e para Ele são todas as coisas.*

À minha mãe, que está entre os pássaros e colore o céu nos fins de tarde, em tons de rosa que eu tanto amo. Eu sei o que é o amor por sua causa. Obrigada porque me fez enxergar melhor o mundo através de você. *Por isso eu sei de cada luz, de cada cor de cor, pode me perguntar de cada coisa que eu me lembro.*

Meus agradecimentos à minha família, que tem me apoiado e enxergado o melhor de mim. Em especial ao meu irmão, Marcelo, quem me inspira, me cuida e tem toda paciência do mundo comigo e que, provavelmente, vai procurar seu nome por aqui. Não saberia retribuir tanto amor.

Agradeço carinhosamente à minha amiga Michelle, cuja amizade não se deterá na Universidade, onde nos conhecemos. Estou aqui, você sabe, porque você esteve comigo. Obrigada por me aceitar, entender e me amar exatamente do jeito que sou. Pela cumplicidade e confiança depositadas em mim. Como pude merecer tanto amor?

Aos amigos que fiz na universidade, especialmente à Flávio, Gabriella, Natanielle, Josiane, Sandrinelly, por dividirem comigo experiências e momentos inesquecíveis.

Em especial à Carlos, que está comigo em TODOS os momentos possíveis, a quem sou grata eternamente. Por tudo que construímos definitivamente. À Gisllainy por todos os momentos durante as viagens no “tédio em movimento”, por ser tão presente e estar comigo nos meus dias nefastos e nos meus dias de sorte. À Simone cujo lar dividiu comigo em diversos momentos em que precisei estudar e descansar. Á Murilo que me socorreu nos momentos de desespero, em que eu só precisava de uma mãozinha (a sua) e da sua organização para finalização desse trabalho. Obrigada pela amizade e apoio.

À todos os professores que fizeram da minha formação na Universidade uma experiência rica e memorável. Especialmente à orientadora desse trabalho, professora Anna Rita Sartore, pela generosidade com seu tempo, por me guiar na construção do nosso trabalho, pela confiança em mim. Pelo seu trabalho irretocável. Obrigada pelas lembranças que farão parte das minhas melhores saudades. Agradeço imensamente à co-orientadora deste trabalho, professora Aline Santos, pela disposição, pela paciência e dedicação. Sou grata à banca examinadora pelas contribuições, ao professor Sandro Guimarães de Salles que me deu a oportunidade de participar do meu primeiro grupo de pesquisa, Laboratório de Estudos

Antropológicos (LEAN), onde compartilhei conhecimentos que contribuíram para meu progresso acadêmico e profissional. À professora Ana Duarte que com suas contribuições na disciplina Educação Especial, me fez despertar o interesse pelo tema do presente do trabalho.

Àqueles que inspiraram e não leram.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, eu nada seria;

¹³ *Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.*

I Coríntios 13:1,13

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade compreender as práticas, com perspectiva inclusiva, realizada na escola com o intuito de promover a socialização/aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da sala de aula regular. Para fundamentação teórica fizemos uso de autores como Maria Teresa Mantoan (2015), Rosita Edler Carvalho (2010; 2013), Filho & Cunha (2010), principalmente, para nos auxiliar a compreender o universo autista, bem como as medidas em defesa da inclusão nas escolas. Adotamos, enquanto abordagem a pesquisa qualitativa, estudo de caráter exploratório. Utilizamos o procedimento Estudo de Caso, usando como alicerce teórico Robert K. Yin (2001) por possibilitar um contato direto do investigador com os sujeitos da pesquisa, permitindo desvelar os significados, concepções e práticas dos participantes. Os dados foram coletados a partir de observações diretas, do registro em forma de diário de campo, das entrevistas semi-estruturadas e conversas informais. Para análise dos dados utilizamos o método da análise de conteúdo de Bardin (2004) a partir da transcrição, organização e sistematização dos dados coletados no campo empírico, que forneceu subsídios para composição das categorias de análise e interpretações subseqüentes. Os achados apontam para o fato de que a inclusão de um aluno com TEA na escola regular ainda é um desafio constante ao professor, à escola, à família e ao próprio aluno. Também para a importância de um planejamento estruturado em autismo e a necessidade da formação contínua do educador.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Práticas. Escola.

ABSTRACT

This research has the goal of understanding the practices, with an inclusive perspective, done at school intended to promote the socialization/learning of kids that have Autism Spectrum Disorder (ASD) in the classroom at regular classes. To ground this theory, we studied authors such as Maria Teresa Mantoan (2015), Rosita Edler Carvalho (2010; 2013); Filho & Cunha (2010), mainly to assist us understand the autism universe, as well as the steps in defense of the inclusion at schools. We adopted the qualitative approach, an exploratory research. We used the case report procedure, utilizing Robert K. Yin (2001) as a foundation for enabling a direct contact to the investigators with the objects of the paper, permitting unveil the meanings, the conceptions and practices of the participants. The data was collected from direct observations, from recordings as in a camp diary, from interviews semi-structured and informal conversations. To analyze the data we used the analyses of the content method by Bardin (2004) from the transcription, from the organization and the systematic data collected in the empiric field, these has provided subsidies to compose the categories of the subsequent analysis and interpretations. The findings lead to the fact that the inclusion of ASD students in regular schools is still a challenge to the teachers, to school, to the family and to the students themselves. To the importance of a structured plan in autism and the necessity of a continuous formation of the teachers.

Keywords: Autism. Inclusion. Practices. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	p.62
Figura 2.....	p.62
Figura 3.....	p.63
Figura 4.....	p.63
Figura 5.....	p.63
Figura 6.....	p.66
Figura 7.....	p.66
Figura 8.....	p.66
Figura 9.....	p.66
Figura 10.....	p.71
Figura 11.....	p.71
Figura 12.....	p.72

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Pesquisas sobre inclusão	17
Tabela 1 - Atividades desenvolvidas.....	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Tratando de autismo	15
1.2	Despertando a curiosidade	15
1.3	As investigações sobre inclusão	16
2	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	20
2.1	Lócus da pesquisa.....	22
2.2	Coleta dos dados	23
2.3	Análise dos dados.....	24
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	26
3.1	Histórico e leis que asseguram a inclusão	26
3.2	O que dizem os autores	27
3.3	Diferenciação entre integração e inclusão.....	31
4	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	33
4.1	Os pioneiros no assunto	35
4.2	Tríade de comprometimento	36
4.3	Inclusão de alunos autistas	40
4.4	Abordagens educativas pertinentes ao autismo.....	41
4.4.1	<i>Método TEACCH</i>	41
4.4.2	<i>Método ABA</i>	43
4.5	A importância do currículo	43
4.6	A importância das rotinas	45
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	47
5.1	Caracterização do caso.....	51

5.2 Atividades de socialização - Incluir como um verbo de oportunidade	52
5.3. Atividades de rotina- a importância das Funções executivas	56
5.4 Atividades de coordenação motora	61
5.5 Atividades de linguagem – Estimulam a memorização	64
5.6 Atividades que desenvolvem a observação	70
6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	73
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	78
ANEXO A- ENTREVISTAS	78

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura compreender se na escola há práticas, com perspectiva inclusiva, voltadas para socialização/aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de funções executivas, como, por exemplo, planejamento estratégico, flexibilidade mental, memória de trabalho, etc. A importância de investigar a aplicação de atividades que desenvolvem funções executivas se justifica na medida em que essas funções são primordiais para as crianças com TEA para o seu desenvolvimento de relações sociais, tal como indica os dispositivos legais que regulamentam a educação inclusiva e a educação especial. O Art. 58, que contempla a promoção de educação inclusiva, evidencia que Educação Especial deve ser “oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino”. A Lei Nº 12.764 de 2012, em seu artigo 3º, parágrafo único, também assegura e descreve os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, enquanto que a Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 descreve, em seu artigo 3º, parágrafo único, “a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas”. Conforme os dispositivos legais as pessoas, em especial, com TEA possuem o direito da inclusão nas instituições de ensino, contudo o fato de conhecimentos dos diferentes transtornos e formas de intervir nas especificidades de intervenção ainda não são do conhecimento de todos os profissionais que trabalham com indivíduos com TEA mesmo havendo uma demanda de alunos com autismo inseridos em ambiente regular.

Atualmente, a educação inclusiva é um dos maiores desafios do sistema de ensino. Apoiados nessa constatação, preocupante, mas também desafiadora, e considerando que esse é um movimento em defesa do direito de todos os estudantes de conviverem em instituições escolares sem nenhum tipo de discriminação e segregação, assumimos o compromisso de desenvolver esse estudo na busca de investigar significado e valoração às práticas voltadas para alunos especiais em a sala de aula. Esse trabalho debruçou-se na investigação de práticas inclusivas para aluno com TEA.

A proposta da educação inclusiva surgiu no cenário mundial a partir dos anos 1990 (LIRA, 2004) e, nos últimos vinte anos, em função das novas expectativas sociais, se projeta a ideia de uma escola que acolha todas as pessoas, acreditando que o processo inclusivo pode gerar benefícios a todos os envolvidos. Neste sentido, a educação de alunos com autismo, engendrada as suas especificidades, traz questionamentos que nascem da instabilidade e do desassossego que o encontro com essas crianças causa na comunidade escolar, aos

profissionais que atuam no ensino regular, constituindo, sua inclusão plena, um desafio para todos.

A Declaração de Salamanca (1994) veio como um norte de caminhos para se desenvolver uma educação de qualidade para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessária para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

Os outros que tratam da inclusão nesta pesquisa reconhecem a necessidade de inclusão, e não se referem somente à integração de alunos com dificuldades física/intelectual em classe de alunos regulares, pois as dificuldades encontradas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade da criação de alternativas como forma de superá-las, neste sentido, historicamente.

1.1 Tratando de autismo

Segundo Filho e Cunha (2010), o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento surge no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Eles traduzem a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento. Foi então, na década de 1940, se convencionou utilizar o termo Autismo para designar uma condição neuropsicológica, integrante dos transtornos do desenvolvimento invasivo. Alguns estudiosos apontam Bleuler como pioneiro a utilizar o termo, contudo foi Kanner quem dissertou de forma exímia acerca de seus estudos sobre o tema.

Por se constituir em síndrome de difícil condução clínica e social, e de prognósticos muitas vezes comprometedores, a dificuldade de encontrar na rede pública um suporte adequado constitui uma das principais queixas dos familiares (LIRA, 2004, p.12).

Filho e Cunha (2010) lembram que a síndrome vem sendo estudada pela ciência há quase seis décadas, mas sobre ela ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder. Podemos citar como características principais os prejuízos na interação social, alterações da comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados.

1.2 Despertando a curiosidade

O meu interesse pelo tema surgiu a partir do meu percurso formativo, quando vivenciei os componentes curriculares obrigatórios Fundamentos Psicológicos da Educação no segundo período, pré-requisito de Fundamentos Psicológicos da Educação 2, vivenciada no quinto período e Educação Especial no sétimo período, nos quais tive um maior aprofundamento com algumas síndromes e a curiosidade pelo autismo aumentou. A empatia por pessoas excessivamente introvertidas e com dificuldade de socialização/interação, antes mesmo de iniciar a graduação, me provocava uma sensação familiar, acabando por estabelecer uma relação entre nós. Mediante a essa afinidade com a disciplina, comecei a fazer parte de um Grupo de estudos sobre Pedagogia Hospitalar e Psicanálise que contribuiu na confirmação de que a pesquisa deste tema era o caminho a seguir. Por conseguinte, surgiu a inquietação e busca por melhores práticas pedagógicas oferecidas especificamente para esses alunos autistas. Eram minhas questões compreender se a escola tem se estruturado para receber e atender um aluno autista; se os professores estão sendo preparados para lidar com eles bem como se esses alunos têm um bom desenvolvimento escolar.

Dessa forma, entendendo que incluir é oportunizar experiências de troca e é no espaço escolar que surge a possibilidade da vivência e experiências a partir da relação com outras crianças. Assim, compreendo que a escolarização dos alunos autistas perpassa experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor/aluno/colegas, ao contrário da massificação de conteúdos e rotinas. Com isto posto, elegemos, como objeto de estudo, as práticas inclusivas de socialização e aprendizagem voltadas para crianças com TEA.

1.3 As investigações sobre inclusão

Com o intuito de lidar com tal questão e com o desafio de conhecer o que já foi produzido para, a partir disso avançar, fizemos um mapeamento das discussões presentes em produções acadêmicas no campo da Educação Inclusiva, sobretudo, daquelas que abordam a questão da inclusão de alunos autistas. Ao fazer um levantamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no intervalo de 2012 a 2015, últimas reuniões realizadas até o momento acerca do tema, em três reuniões/eventos, foram constatadas um total de 68 (sessenta e oito) trabalhos no GT 15 de Educação Especial. Dentre as 65 (sessenta e cinco) pesquisas que tratavam sobre Educação especial com foco em inclusão, em diversos aspectos, apenas três tratavam do autismo.

A análise permitiu observar que na Reunião 35, realizada no ano de 2012, dos 19 trabalhos, 17 abordam a inclusão por diferentes perspectivas e apenas dois discorrem sobre o autismo. Na Reunião 36, realizada no ano de 2013 dos 20 trabalhos, nenhum deles aborda o autismo e na Reunião 37, realizada no ano de 2015, dos 29 trabalhos, apenas um trata sobre o autismo.

Quadro 1 - Pesquisas sobre inclusão

GT 15	Conteúdo	ANO		
		2012	2013	2015
	Inclusão	19	20	29
	Sobre autismo	2	0	1

Fonte: ANPED²

O primeiro trabalho, de Chiote (2009) realizado na GESA/UFES, analisou o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. Suas análises indicaram que diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos. Este trabalho nos ajudou a ter mais clareza acerca das práticas de interação entre a criança autista com as outras crianças e de que forma a brincadeira vem favorecer essa troca.

O segundo trabalho, de Schmidt (2012), realizado na UFSM, buscou entender como a inclusão, narrada como condição necessária de acesso e participação de todos na vida social, vai sendo moldada na relação com a cidadania e com a democracia, bem como o investimento em subjetividades alinhadas a essa racionalidade. As análises indicaram que o autismo é uma condição complexa que envolve dificuldades importantes na comunicação, linguagem e comportamentos. O trabalho nos permitiu observar que o autismo envolve dificuldades importantes no processo de interação e que a participação da família junto à escola contribui para o sucesso ou muitas vezes o fracasso do processo inclusivo.

O terceiro trabalho Kubaski, Pozzobonee Rodrigues (2015), realizado na UFSM, investigou a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista nos anos iniciais, a partir das perspectivas de seus professores, através de quatro indicadores de qualidade: presença, participação, aceitação e aprendizagem. Os resultados mostraram que as estratégias

² ANPED: <http://www.anped.org.br>

utilizadas por eles parecem favorecer a inclusão desses alunos, entretanto, foram identificadas barreiras que impedem a participação e a aprendizagem e que se constituem como desafios ao processo inclusivo. Este trabalho nos forneceu subsídios para compreender a qualidade da inclusão educacional escolar para além da simples inserção do aluno no ambiente escolar.

Ao ilustrar como estão sendo conduzidas dimensões específicas do processo inclusivo, torna-se possível identificar a qualidade da inclusão para além da simples inserção do aluno no ambiente escolar. O processo inclusivo ainda é frágil e a escola, muitas vezes, enfrenta dificuldades de diversas ordens no processo inclusivo, como, por exemplo, a preparação de professor, presença de auxiliares, material, suporte do Estado etc. Atrelado a isto, está a falta de redefinição de procedimentos didáticos pedagógicos capazes de qualificar a aprendizagem para cada aluno.

Uma das conclusões mais importantes da autora Mantoan (2015) é de que incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ensinando a todas sem distinção, suprimindo-se a divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino regular. Em sua proposta está o deslocamento da visão educacional que se sente ameaçada pela inclusão para uma perspectiva que se abre para saberes novos, assim como outras formas de avaliar a aprendizagem, partindo de um ensino participativo e acolhedor. A autora acredita que a mudança deve acontecer na escola e não os alunos, pois seu objetivo é de que estas sejam instituições abertas a todos e, portanto, inclusivas.

Com pensamento semelhante, Carvalho (2013) advoga que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

Reconhecendo que mesmo sendo assegurada pela legislação, a entrada desses alunos nas escolas de ensino comum se depara com uma organização educacional que, muitas vezes, não oferece condições objetivas para que este alunado desfrute de um processo de escolarização satisfatório. Eventualmente, o acesso a produções acadêmicas sobre a temática fomentou o conjunto de elementos que nos revelaram a delimitação do presente estudo como sistematização do pré-projeto do Trabalho de Conclusão de Curso. Diante destas inquietações, buscamos e delimitamos o seguinte problema: Que práticas, de perspectiva inclusiva, se materializam para socialização e aprendizagem de uma criança que apresenta o Transtorno do Espectro Autista?

Para tanto, nosso trabalho tem como objetivo geral: Compreender as práticas, com perspectiva inclusiva voltadas para socialização/aprendizado de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Nossos objetivos específicos buscam: (I) Conhecer espaços e indícios de

práticas com perspectiva inclusiva em uma turma do 3º ano de uma instituição escolar; (II) Identificar as mediações pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas de uma criança com TEA.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos. Segue-se a essa apresentação, o primeiro capítulo dedicado a descrição dos caminhos metodológicos realizados na construção da pesquisa que se caracteriza por seu caráter qualitativo em forma de um estudo de caso. Explicitamos as diferentes etapas do processo: o delineamento da pesquisa, a escolha dos sujeitos participantes, a contextualização do campo, os procedimentos utilizados na coleta de dados e as categorias de análise.

Na sequência apresentamos a fundamentação teórica, constituindo o segundo capítulo, que aborda um breve histórico referente à inclusão escolar, estabelecendo os aspectos legais e os conceitos sobre inclusão, bem como a diferenciação entre inclusão e integração. O terceiro capítulo aborda um breve histórico dos primeiros estudos do autismo, pontuando alguns teóricos e suas ideias, levando a conhecer alguns de seus sintomas e principais características. O delineamento da inclusão de alunos autistas em salas regulares, bem como abordagens educativas pertinentes ao autismo, a importância do currículo adaptado e das rotinas.

No quarto capítulo são apresentadas a análise e discussão das informações construídas na pesquisa. Encerramos o presente trabalho com o quinto capítulo destinado às considerações parciais em que retomamos as proposições teóricas relacionando-as com os dados da análise e as conclusões resultantes da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No que tange aos procedimentos teórico-metodológicos esta investigação, como se disse, estruturou-se como um estudo de caso, fazendo uso, como alicerce teórico metodológico de Yin (2001) e Análise de Conteúdo de Bardin (2004) respectivamente.

O sujeito investigado, aqui identificado como D.I., apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA) e frequenta a turma de 3º ano na rede regular de ensino público em uma cidade do interior de Pernambuco. Para desenvolvimento do tema foram eleitas duas categorias, a saber: Educação Especial e Políticas Públicas de Inclusão Educacional e Transtorno do Espectro Autista.

Iniciamos trazendo na primeira categoria intitulada “Educação Especial e Políticas Públicas de Inclusão Educacional” o surgimento e as principais contribuições de autores que abordam a perspectiva da inclusão. Lira (2004), ao traçar um percurso histórico a partir dos anos 1990, destaca que a proposta da integração passa a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender à demanda específica de cada aluno, independente da necessidade que apresente.

Fazemos menção aos principais autores que trabalham com a inclusão, como a autora Mantoan (2015) que aborda a inclusão em uma perspectiva que reconhece a necessidade de inclusão e não se refere somente à integração de alunos com dificuldades física/intelectual em classe de alunos regulares. Carvalho (2010; 2013) da mesma forma que concebe a inclusão como ação obrigatória de um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Santos (2011) na mesma perspectiva defende que precisamos compreender que as mediações precisam ser diferentes na escola inclusiva, para que se garanta igualdade de acesso e de pertencimento à classe, à escola e à sociedade.

Na segunda categoria, que tem como título “Transtorno do Espectro Autista” iniciamos com a origem do termo autismo segundo Lira (2004) e as principais características de acordo com Filho e Cunha (2010). Posteriormente trazemos os pioneiros nas pesquisas que tratam do autismo como Eugen Bleuer (1911), Léo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), que se destacam por suas argumentações sobre a síndrome, em relação aos critérios para seu diagnóstico e também por trabalharem as possíveis hipóteses que poderiam ocasionar o seu desencadeamento. Por fim, caracterizamos os 3 principais aspectos base da tríade autística,

que comprometem a socialização e, portanto, a inclusão e aprendizagem: O comprometimento da Função Executiva, o comprometimento da Teoria da Mente e do domínio da linguagem.

E por último abordamos a Inclusão de alunos autistas trazendo a lei de Direitos das pessoas com autismo (2011), com o apoio teórico de Orrú (2003; 2012) e Whitman (2015), autores que afirmam que independentemente do nível de dificuldade, todas as crianças devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que em salas especiais. Trazemos algumas abordagens educativas pertinentes ao autismo como o Método TEACCH (BRASIL, 2003) e o Método ABA (MELLO, 2007) Como também as adaptações de currículo (BRASIL, 2003).

Para construir as aproximações metodológicas ao campo de pesquisa desse estudo através da relação entre a teoria e a realidade, a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa por compreender que este método permite um olhar profundo e sensível para as questões que permeiam nosso objeto de estudo. Neste sentido, nos apoiamos em Deslandes (1994) quando a mesma retrata que a pesquisa qualitativa

[...]se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES et, al. 1994, p.21-22).

Sob este olhar atento acerca das questões abordadas, tecemos nossas considerações, tendo em vista que tal metodologia nos permite compreender o que não está totalmente explícito. Através da mesma esperamos que os resultados obtidos venham contribuir para ampliar nosso conhecimento sobre práticas, com perspectiva inclusiva na escola, voltadas para socialização/aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Este é um estudo de caráter exploratório, aquela que segundo Vergara (2000, p.47), “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. Por meio deste, buscamos conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro fazendo-se possível construir questões importantes para a condução da pesquisa. Portanto, esse tipo de pesquisa é realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas.

No que se refere ao método de pesquisa adotado, optamos por desenvolver um trabalho a partir do procedimento de estudo de caso de proposição ou explanação teórica (YIN, 2001) por se tratar de estudar especificamente o caso de uma aluna autista em uma turma 3º ano. Segundo Yin “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001, p.32).

Yin (2001) ainda enfatiza ser o estudo de caso o procedimento estratégico mais adequado quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por que” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados. Assim sendo, Yin (2001) vem dizer que os estudos de caso não buscam generalizar seus resultados, mas sim volta-se para a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. Entendemos que sua proposta consegue abarcar um elo diferencial na pesquisa a partir de um olhar minucioso para tais questões, não ignorando as peculiaridades restritas a cada caso, permitindo um aprofundamento das mesmas.

2.1 Lócus da pesquisa

Para uma maior aproximação e assim conhecer espaços e práticas inclusivas na instituição escolar observada, fizemos uso da pesquisa de campo, segundo Vergara, “é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (2000, p.48).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da rede pública localizada em um município do interior de Pernambuco. A escolha tanto da cidade quanto da instituição observada se deu a partir de um levantamento feito na Secretaria de Educação para localizar salas regulares nas quais houvesse alunos com TEA. A escola tem um total de 411 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, atende desde o maternal I até o quinto ano.

A escola possui um pátio onde ocorre a recreação, apresentações em datas comemorativas. Conta com alguns brinquedos tais como casinha com escorregadores e balanços, mas é relativamente pequeno. D.I. sempre demonstra interesse em ficar no pátio. É nele também que a professora ensaia os alunos para apresentações e realiza momentos de lazer como piquenique, por exemplo.

A turma observada é de 3º ano do ensino fundamental e estão matriculados 23 alunos no turno da manhã. Além da professora referência, a sala conta com uma professora auxiliar para D.I. Para identificação das duas professoras estabelecemos como codinome para a professora referência a sigla “P.R.” e para a professora auxiliar “P.A.”.

2.2 Coleta dos dados

A etapa da coleta de dados, segundo Yin (2001), requer habilidades específicas do pesquisador, treinamento e preparação, desenvolvimento de um roteiro e a condução de um “estudo-piloto”. Isso porque “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p.33).

Durante a coleta de dados, Yin (2001) descreve alguns princípios que devem ser respeitados como uma maneira de organizar e documentar os dados coletados. Neste sentido fizemos o uso das notas para o estudo de caso, uma vez que essas anotações ajudam na memória no processo de descrição dos dados, como uma maneira de assegurar uma análise dos dados na medida em que o campo foi lugar de grandes aprendizagens, sendo possível rememorar um fato antes esquecido e que se faz importante na medida em que abrande aspectos importantes. Neste sentido, as notas de campo:

São, provavelmente, o componente mais comum de um banco de dados. Elas assumem uma ampla variedade de formas. Podem ser o resultado de entrevistas, observações ou documentos do pesquisador. Podem ser escritas à mão, datilografadas, estar em fitas cassetes ou em disquetes de computador, e podem ser agrupadas sob a forma de um diário, de fichas catalográficas, ou de alguma outra maneira menos organizada. Independentemente do seu formato e de seu conteúdo, as notas para o estudo de caso devem ser armazenadas de uma maneira que outras pessoas, incluindo o pesquisador, possam recuperá-las integralmente em alguma data posterior (YIN, 2001, p.124-125).

Nessa instituição foram realizadas observações no turno da manhã e apenas nos dias segunda-feira e terça-feira, pois nos demais dias da semana a aluna viajava para consultas e exames médicos em outra cidade.

Como instrumento de coleta, fizemos uso da entrevista semiestruturada levando em conta o que preconiza Yin:

Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa (YIN, 2001, p.112).

Antes da entrevista foi informado ao entrevistado o objetivo da pesquisa, a relevância de sua participação, garantindo confidencialidade, caso esse seja seu desejo. Foi solicitada também a autorização para gravar as respostas da pesquisa. As perguntas consideraram principalmente as dificuldades encontradas por elas ao trabalhar com um aluno com TEA em sala regular.

Desempenhamos o papel de observador não-participante, em que o investigador não interage com o objeto do estudo no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica reduz substancialmente a interferência do observador no campo observado e permite o uso de instrumentos de registro sem influenciar o objeto do estudo. Neste sentido, “o pesquisador está em contato com o grupo pesquisado, mas não se envolve nas situações observadas” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.78), o que nos fornecerá elementos necessários para identificar e compreender as práticas para o desenvolvimento das funções executivas de crianças com TEA.

2.3 Análise dos dados

A análise dos dados, segundo Yin (2001), consiste no exame, categorização, classificação ou mesmo na recombinação das evidências conforme proposições iniciais do estudo. Para análise dos dados, fizemos uso da análise de conteúdo que segundo Bardin (2004) se trata de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p.37).

Dessa forma, pertencem ao domínio da análise de conteúdo,

todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que embora parciais são complementares. Essa abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (BARDIN, 2004, p.37).

Segundo a autora, este tipo de análise nos permitirá aprofundar em conhecimentos de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, através de mecanismos de dedução que tem por base indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares, ou seja, isto será possível na medida em que a entrada no campo nos fornecerá ferramentas que nos ajudarão na construção de uma análise de contemple o que nos propomos a pesquisar.

No próximo capítulo daremos início às discussões sobre a inclusão numa perspectiva mais ampla levando em consideração o que está assegurado pelas leis no que diz respeito aos direitos das pessoas com algum tipo de deficiência.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

*Incluir é verbo/ação pela busca de irmos além
Da simples integração e aceitação: é movimento
De inteireza, de inteira interação,
De corpo, alma e sentimento.
-João Beauclair, 2007*

3.1 Histórico e leis que asseguram a inclusão

A proposta da educação inclusiva, que surgiu no cenário mundial a partir dos anos 90 (LIRA, 2004), sofreu um novo impulso quando a proposta da Integração passou a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender a demanda específica de cada aluno, independente da necessidade que apresenta. Trata-se da Declaração de Salamanca (1994), que veio como um norte de caminhos para se desenvolver uma educação de qualidade para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca vem modificar o cenário da educação mundial porque aponta aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. Destacam-se alguns trechos dessa conferência, na qual são expostas as principais referências às ações governamentais:

Capacitar escolas inclusivas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais (...). Caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (BRASIL, 1994, p.17)

As reflexões sobre as necessidades educacionais especiais dos indivíduos passaram a ser respeitadas e a situação da acessibilidade começou a ser discutida para um melhor desenvolvimento social e educacional das pessoas com necessidades especiais e de todos os indivíduos desfavorecidos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (art. 11º, p. 13) “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as

regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”, defendendo que as escolas e seus projetos pedagógicos se adéquem às necessidades dos indivíduos e não o contrário, porque sempre foi muito mais fácil encontrar rejeição aos alunos especiais, porque estes não conseguem se adequar à escola. Mas, o que se propõe com a Declaração de Salamanca é a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, pp. 17-18)

Lira (2004, p.31) traz que a criação da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, em conformidade com as garantias constitucionais de 1988, garantiu a esses alunos o direito a uma educação que condiz com suas necessidades. Segundo a Lei n.º 9.394/96, no capítulo V,

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

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

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

Com esse paradigma da inclusão, a escola tem o dever de ou pelo menos se espera que se adeque às necessidades do aluno e respeite-o em sua diferença. Observa-se que as escolas públicas pouco têm correspondido às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado, funcionando de forma seletiva e excludente.

3.2 O que dizem os autores

A inclusão engloba uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças e pouco se pode fazer se desconhecidos esses princípios básicos, que mesmo sob a garantia da lei, que assegura o direito de todos à educação, utiliza-se o conceito de diferença para produzir discriminação e exclusão. Neste sentido, “precisamos compreender que as

mediações precisam ser diferentes, na escola inclusiva, para que se garanta a igualdade de acesso e de pertencimento à classe, à escola e à sociedade” (SANTOS, 2011, p.5). Em conformidade com este pensamento a autora Carvalho (2010, p20) abrange as discussões sobre a diferença quando diz que “a diferença como identidade não está dissociada das questões sobre experiência, subjetividade e relações sociais, pois as identidades resultam de experiências culturalmente construídas em relações sociais”.

Essa discussão tem como âncora a autora Mantoan (2015) que afirma sua reluta contra a maré educacional em se tratando ao trato dado às diferenças, quando diz que

(...) elas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente e, portanto, não cabem, nem caberão, em categorizações, modelos, padrões (MANTOAN, 2015, p.15)

Sabemos que as pessoas em situação de deficiência são vítimas do preconceito que banalizam suas potencialidades e neste sentido “tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento” (CARVALHO, 2010, p.17). E mais do que isso, não podemos negar a existência do preconceito imbricado no contexto social, quando trata a diferença como

padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade da sua identificação; ou a diferença como motivo pelo qual se coloca em xeque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante (MANTOAN, 2015, p.37).

Mantoan (2015) completa que, historicamente, as escolas e classes especiais foram constituídas por alunos que alegadamente não estariam aptos a acompanhar seus colegas de turma e que atrelado a isto estão os problemas conceituais como também o desrespeito e preconceito presentes nas interpretações de nossa legislação que distorceram o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a a inserção desses alunos no ensino regular. Neste sentido, a Constituição “garante a educação para todos. Para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados” (MANTOAN, 2015, p.39).

O compromisso da escola que se intitula inclusiva tem como dever adotar uma pedagogia de responsabilidade entre os profissionais, que seja envolvida com a comunidade e seu projeto pedagógico se desenvolva em longo prazo, com diferentes formas de se trabalhar

conteúdo e de avaliar esses alunos, o que não significa facilitação, mas uma forma diferenciada, que busque valorizar o desenvolvimento de aprendizagem. Sobre o verdadeiro significado da escola que se denomina inclusiva. Mantoan (2015) compreende a discussão da seguinte maneira:

São escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2015, p.15-16).

Em conformidade com o ponto de vista acima citado, a autora Machado (2009) aponta para a importância de uma coerência entre o que é próprio do ensino regular e o que é próprio do ensino especial. Neste sentido,

se as práticas de ensino regular se transformam, o mesmo deve ocorrer com as do ensino especial. Diante desse quadro, é necessário reconstruir as propostas de educação especial no Ensino Básico para que sejam compatíveis com a educação inclusiva, mas jamais negar e suprimir sua existência (MACHADO, 2009, p.15)

A necessidade de ressignificar o papel da escola vem sendo apontado pela sociedade, para além do pedagógico, somando-se o reconhecimento da diversidade de características de seu alunado e da complexidade que isto traz, exigindo uma revisão dos serviços de educação especial e sua ressignificação nos sistemas de ensino.

Numa sociedade que prima pelo padrão da “normalidade”, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o “padrão” estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas. Experimentam a diferença de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se como alvos de críticas e de não reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado (CARVALHO, 2010, p.21).

Evidencia-se a importância de examinarmos os valores que ela cultua, dentro de uma perspectiva inclusiva, ou seja, o exame de sua intencionalidade educativa para apontamento de novos caminhos para que haja transformações. Neste sentido, é primordial que

a comunidade da escola pense e repense a sociedade que temos e a que queremos; em como a escola está, em relação ao como a desejamos; qual a prática pedagógica que se pretende viabilizar de modo a garantir a todos o direito de aprender a aprender; aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, numa concepção de educação para a paz e para a solidariedade entre os homens (CARVALHO, 2010, p.93)

Da mesma forma a autora Mantoan (2015) afirma que são as escolas que têm de mudar e não os alunos, assegurados seu direito de aprender. Seu objetivo é de “que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas”. (MANTOAN, 2015, p.16). Por conseguinte, tem-se a necessidade de um projeto político pedagógico que atenda às necessidades dos alunos autistas inseridos nas salas de aula regulares. Segundo Carvalho (2013), o Projeto Político Pedagógico

entendido como um processo de construção contínua e não mais como um documento pronto, definitivo, escrito por uns poucos, mas que deve ser obedecido por todos os funcionários da escola” deve considerar em sua elaboração três grandes dimensões: “a cultural, a político/administrativa em seus aspectos estruturais e funcionais e da prática pedagógica em geral, e na sala de aula, em particular (CARVALHO, 2013, p.106).

E conclui dizendo que ainda devem fazer parte do projeto político-pedagógico

os mecanismos de avaliação a serem adotados para o acompanhamento do próprio projeto, atualizando-o sempre, pois aquelas que “privilegiam o rendimento escolar do aluno ou o seu bom comportamento e que construa o seu projeto político-pedagógico com essa intenção, provavelmente será uma escola excludente (CARVALHO, 2010, p.95).

Segundo a Carvalho (2010) se os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem forem percebidos pelos educadores como limitados e incapazes, devido muitas vezes às representações sociais, tal concepção pode induzir à simplificação das atividades, dando-se maior ênfase às habilidades motoras e relacionais, com o argumento da impossibilidade de tais alunos desenvolverem competências cognitivas e afeto-emocionais. Por isso é importante que

a seleção de atividades de ensino-aprendizagem seja com maior valor educativo intrínseco, pode permitir ao aluno tomar decisões; assumir papel ativo como alguém que “dialoga” com a realidade, investigando-se e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula. Será, certamente, um processo lúdico e extremamente prazeroso, se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas (CARVALHO, 2010, p.96).

Por tudo isso, Mantoan (2015, p.35) afirma que a inclusão “é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, onde o aluno da escola inclusiva “é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais”. A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, que tem a escola como espaço fundamental para a percepção do outro, que trabalhe com a diversidade e saiba identificar as barreiras para a aprendizagem a fim de removê-las.

3.3 Diferenciação entre integração e inclusão

Ainda quando se fala em educação inclusiva, um aspecto conceitual recorrente é a relação entre inclusão e integração como processos independentes, muito embora alguns autores considerem que este último seja abandonado. Neste sentido, Carvalho (2013) diz que:

Pessoalmente considero que a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca de exatidão terminológica para que uma palavra – no caso, a inclusão – dê conta, com a maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos o direito à educação, bem como o êxito na aprendizagem (CARVALHO, 2013, p.28).

A autora reconhece o esforço sobre o paradigma da integração, mas alerta que estamos confundindo o verdadeiro significado do termo que se traduz na sociologia e na psicologia social, por relações de reciprocidade e interação. A autora Mantoan (2015) reforça a diferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar como paradigma dos serviços educacionais, admitindo que os termos têm significados distintos e particulares. Sobre isto a autora se posiciona dizendo que:

Os dois vocábulos – “integração” e “inclusão” – conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Destaque os termos porque acho ainda necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional (MANTOAN, 2015, p.26).

Sobre a distinção entre integração e inclusão, Mantoan (2015) defende a proposta inclusiva quando acredita que a primeira implica uma mudança na perspectiva educacional

porque atinge não só alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, como todos os demais. Ela trata da diferenciação entre os dois vocábulos da seguinte maneira:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no contexto exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2015, p.28).

Para ambas as autoras é imprescindível a distinção entre integração e inclusão como um passo importante no esclarecimento o processo de transformação das escolas, para que possam receber todos os alunos nas salas comuns.

Mantoan (2015) questiona as políticas e a organização da educação especial e da educação comum, afirmando que “ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2015, p.27-28). A autora defende o ensino aos alunos especiais em salas de aula regulares, mas entende que na maioria das vezes eles acabam indo para salas de aula especiais, tanto pelos professores que não se sentem capazes de atender a esses alunos ou mesmo pela escolha dos pais que não se sentem seguros em deixar que seus filhos estejam em salas de aula regulares.

Ao se pensar em um mundo inclusivo, é importante rever nossa forma de pensar e agir, e minimizar a ideia de que as pessoas têm de se adequar a sociedade e aos meios educacionais, mas, muito pelo contrário, estas precisam ser preparadas para receber estes indivíduos. Uma sociedade agindo assim, garante para os cidadãos oportunidades e direitos.

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*“O que cresce além dos muros alegra os olhos.
Em todo existe uma tênue esperança”
Búrquer Sellín (autista)*

Antes de se falar em autismo, trataremos do conceito Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ele surge no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen e define a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento (FILHO e CUNHA, 2010, p.12). Mas este não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação são descritos diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles:

Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Partindo dessas considerações, “a palavra autismo originou-se da palavra grega “autos” (si mesmo) (LIRA, 2004, p.32).

A definição do chamado autismo e como este difere de transtornos não autistas, vem mudando ao longo do tempo, à medida que os limites entre ele e outros transtornos foram refinados. Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por alguma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo pela multiplicidade de definições, possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce e, conseqüente intervenção. Não há, portanto, um padrão fixo para a forma como ele se manifesta e os sintomas variam. Também é possível que sempre existiram várias crianças com autismo e não foram diagnosticadas, e agora com um maior número de profissionais lidando com a saúde infantil e com maiores informações a respeito ficou mais propício uma maior possibilidade de diagnósticos.

Cunha (2010) e Orrú (2012) trazem que é comum no autismo, um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade: dificuldades na interação social, comprometimentos na comunicação e um padrão de comportamento restrito e repetitivo.

O transtorno surge nos primeiros meses de vida, mas geralmente os sintomas tornam-se aparentes por volta dos três anos de idade, quando fica mais evidente o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. Segundo Praça (2011) “a maioria das crianças começa a mostrar sintomas de autismo entre 18 a 24

meses e os meninos são mais afetados pelo autismo do que as meninas. Numa proporção de uma menina para 4 meninos” (p.26).

Segundo Filho e Cunha (2010), o autismo se caracteriza por um desenvolvimento prejudicado de interação social e comunicação, além de um conjunto limitado de atividades e interesses. É importante destacar ainda a variação e algumas características que podem ser apresentadas:

As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. Os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas (FILHO e CUNHA, 2010, p.15).

Na relação em família é comum os pais de bebês autistas alegarem que as crianças não gostam do colo chegando a rejeitar o aconchego. Notam que o bebê não imita, não demonstram sentimentos ou sensações e não se comunica com gestos comumente observados na maioria dos bebês. Geralmente estas crianças não procuram contato visual ou o mantêm por um tempo curto. Problemas de alimentação são frequentes, podendo se manifestar pela recusa a se alimentar ou gosto restrito a poucos alimentos, o mesmo acontece também com as cores. Muitas crianças reagem intensamente a certos ruídos e problemas de sono também são comuns. É importante deixar claro que as manifestações citadas são as mais comuns, mas não são condições necessárias ou suficientes para o diagnóstico de autismo.

Existe, com frequência, interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas. Os movimentos corporais estereotipados envolvem mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório) (FILHO e CUNHA, 2010, p.15).

Por isto, em razão da combinação de comprometimentos, o autismo deixa de ser visto como um quadro específico para ser considerado uma síndrome que abarca subtipos variados, que se inicia na infância, “onde a capacidade para pensamentos abstratos, jogos imaginativos e simbolização fica severamente prejudicada” (CUNHA, 2010, p.27).

4.1 Os pioneiros no assunto

Segundo Filho e Cunha (2010) a primeira vez que o transtorno foi apresentado como autismo foi pelo psiquiatra Eugen Bleuer no início do século XX (na literatura o ano varia entre 1903, 1908 e 1911) para descrever um grupo de sintomas que relaciona à esquizofrenia, ou seja, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Ele observou nessas pessoas uma grande dificuldade para interagir com as demais e com muita tendência ao isolamento.

Filho e Cunha (2010) trazem que o autismo clássico foi, inicialmente, descrito pelo psiquiatra Leo Kanner, este apresentou seus estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista para o mundo. Nas primeiras descrições do autismo, o fascínio se fez evidente quando a atitude indiferente das crianças observadas em situações próprias para a troca social parece ter sido o motivo desse fascínio. Ele denominou o transtorno de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo e descreveu o caso de 11 (onze) crianças, 8 (oito) meninos e 3(três) meninas, que apresentavam como características em comum o isolamento afetivo e emocional, movimentos estereotipados e dificuldades de comunicação, e como se pode observar, são as características principais do transtorno até os dias de hoje.

Adiante os mesmos autores trazem que em 1944, o autismo teve também como âncora Hans Asperger, trabalhando independente da pesquisa de Kanner (1943), desenvolveu um estudo com um grupo de crianças na idade de 3 anos com um distúrbio que ele denominou de Psicopatia Autística. O grupo de Asperger tinha características semelhantes ao grupo estudado por Kanner, como pobreza de expressões gestuais e faciais e apresentavam movimentação estereotipada, mas não possuíam ecolalia³, ou qualquer problema linguístico. Também constatou que as crianças “apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e a abstração, apesar de interesses excêntricos”. (CUNHA, 2010, p.23).

Kanner (1943) constatou, nas crianças que atendia uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguiam de outras patologias

A incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e uma preocupação excessiva em manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências a repetir a fala

² Ecolalia: s.f. Repetição imediata e involuntária das palavras ditas por outrem.

(ecolalia) de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente (WHITMAN, 2015, p.22)

Embora Kanner (1943) receba o crédito pela identificação e por muitas descrições perspicazes sobre o autismo infantil, ele é frequentemente criticado por suas ideias sobre a origem do transtorno (WHITMAN, 2015, p.23). Kanner via o autismo, como uma resposta a um estilo de criação infantil marcada por baixo envolvimento emocional, e chamavam as mães de “mães geladeiras” pela incapacidade de mães e/ou pais de oferecer o afeto necessário durante a criação dos filhos e isso produziria alterações graves no desenvolvimento de crianças. A formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurobiológicos, “credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não” (CUNHA, 2010, p.25).

Logo após as publicações de Kanner (1943), Hans Asperger descreveu uma síndrome semelhante à de Kanner, que também se caracterizava por limitações sociais e interesses obsessivos. Segundo Whitman (2015),

Contrastando com a descrição de autismo de Kanner, contudo, indivíduos com a Síndrome de Asperger, como veio a ser chamada, mostravam-se mais típicos em seu desenvolvimento da linguagem. Asperger (1944) apontou que a fala deste grupo de indivíduos, embora não atrasada, ainda assim era incomum e estereotipada. Os aspectos não verbais de sua comunicação também eram estranhos, envolvendo expressões faciais apáticas e gestos inapropriados (WHITMAN, 2015, p.23).

Atualmente, ainda, há confusões envolvendo causas e significado do autismo “quando consideramos no contexto de outros termos, como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, autismo atípico, Transtorno do Espectro do Autismo, Síndrome de Asperger, retardo mental, deficiência do desenvolvimento e esquizofrenia” (WHITMAN, 2015, p.27).

4.2 Triáde de comprometimento

O autismo não tem cura, mas existe uma melhora significativa com o tratamento. Assim quanto mais rápido for dado o diagnóstico, mais rápido será o início do processo do tratamento e conseqüentemente mais rápido surgirá melhora. Podemos citar três problemas

primordiais para a criança autista na sala de aula regular que comprometem a socialização e, portanto, a inclusão de aprendizagem:

- 1-Comprometimento da Função Executiva
- 2-Comprometimento da Teoria da Mente
- 3-Domínio da linguagem

Esta tríade é essencial ao ser humano, pois abrange os mecanismos de interação social, que nos permitem ser ativos em relação ao ambiente externo, no entanto, quando é comprometida resulta em uma relação como se o sujeito não fizesse parte deste mundo.

Whitman (2015) postula que as crianças com autismo apresentam diversos problemas relacionados às deficiências cognitivas em virtude de um déficit em seu sistema de controle executivo, como por exemplo, a dificuldade em tarefas que requerem respostas de mudança de atenção. Sobre isto:

Embora alguns teóricos tenham sugerido que as deficiências cognitivas associadas com o autismo estão no domínio de processamento das informações, e se relacionem com problemas como a fraca coerência central, outros teóricos afirmaram que os déficits relacionam-se mais com o controle executivo das informações processadas e com os comportamentos que fluem dessas informações (WHITMAN, 2015, p.109).

Por Função Executiva, podemos compreender o conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo (FILHO e CUNHA, 2010, p.17). Completando com o que disseram estes autores, Whitman (2015) acrescenta que:

O funcionamento executivo envolve processos como planejamento, pesquisa, seleção de estratégias, controle de impulsos (incluindo inibir respostas prepotentes que não são úteis), deslocamento da atenção e monitoramento: todos esses processos facilitam a flexibilidade de pensamento e a ação; sua natureza é mais intencional e consciente, em vez de automática e reflexiva (WHITMAN, 2015, p.109).

É importante saber que o “funcionamento executivo supostamente é mediado neurologicamente pelos lóbulos cerebrais centrais, embora o importante papel de outras partes do cérebro também seja mencionado no conjunto complexo de processos” (WHITMAN, 2015, p.109). Estas crianças têm dificuldades, por exemplo, em tarefas que requerem

respostas de mudança de atenção, tendo como tendência a preservar a consistência de uma tarefa caracterizando como uma ação obsessiva compulsiva. Esta característica estaria então ligada a problemas com o processo executivo. Segundo Whitman (2015, p.9) “o controle executivo envolve autocontrole ativo, em vez de controle do ambiente externo. O controle é mental, guiado pelo conhecimento, objetivos, ideias, planos e roteiros”. E neste sentido:

(...) estão em uso sempre que se faz necessário agir diante de situações-problema, situações novas, na condução das relações sociais, no alcance de objetivos ou na satisfação de necessidades e alcance de propósitos, em diferentes contextos, sempre que esteja presente uma intenção, um objetivo ou uma necessidade a ser atendida (FILHO e CUNHA, 2010, p.17-18).

Já o termo Teoria da Mente surgiu no final da década de 70, em decorrência de pesquisas na área da cognição animal. A partir dessa época, a psicologia cognitiva ocupou-se do desenvolvimento de modelos explicativos para esse termo e suas aplicações:

Se o indivíduo desenvolver Teoria da Mente, essa capacidade permite compreender o faz de conta nos outros, o estado mental das outras pessoas, como seus desejos, crenças e intenções. No autismo esta capacidade está comprometida e precisa ser estimulada para ser desenvolvida, ou emulada (PAPIM e SANCHES, 2013, p.17).

Filho e Cunha (2010, p.20) completam dizendo que “O termo “Teoria” resulta do fato de que tais estados não são diretamente observáveis, solicitando uma verdadeira “teorização” de quem infere um estado mental em outro indivíduo”. As pessoas com autismo têm dificuldades na relação com o outro, neste sentido,

A Teoria da Mente é essencial para o ser humano, uma vez que permite a teorização do estado mental das outras pessoas, o que sentem, o que pensam, quais as suas intenções e como poderão agir. Isto nos permite modular nossas reações e nosso comportamento social, além de desenvolver nossa empatia frente a sentimentos inferidos nas outras pessoas (FILHO e CUNHA, 2010, p.20).

Whitman (2015) vem dizer que alguns acreditam que embora as crianças variem em sua capacidade de compreender a própria mente, as crianças autistas têm particular dificuldade para pensar sobre seus próprios padrões de pensamento.

Outro aspecto de base do TEA, que compõem a tríade autística, é a dificuldade apresentada pela pessoa com autismo de se comunicar, tanto por meio da linguagem verbal, quanto da não verbal (PAPIM e SANCHES, 2013, p.20). Portanto, algumas podem não se

comunicar, enquanto outras podem se comunicar bem. Para o autismo, ocorre a dificuldade para dar sentido a ela e utilizá-la para fins de comunicação, pois a estagnação da linguagem estando diretamente ligada à falta de simbolização causa prejuízos na construção de significados.

Os prejuízos na comunicação e na linguagem podem ser manifestados como mutismo, atraso na aquisição, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras (FILHO e CUNHA, 2010, p.32).

Neste sentido, a comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são praticamente inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando querem um objeto, utiliza a mão de alguém para apanhá-lo, por exemplo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Por esse motivo, não há o desenvolvimento de expressões mais elaboradas, prejudicando a construção de novos significados.

Filho e Cunha (2010) trazem algumas considerações importantes ainda se tratando sobre o domínio da linguagem nas pessoas com autismo, quais sejam:

Quando a fala se desenvolve, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais (ex.: o tom de voz pode ser monótono ou elevar-se de modo interrogativo ao final de frases afirmativas). As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo (ex.: repetição de palavras ou frases, independentemente do significado, repetição de comerciais ou jingles). Pode-se observar uma perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas, orientações ou piadas simples. As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados (FILHO e CUNHA, 2010, p.15).

Considerando a linguagem como essencial ao ser humano, seu prejuízo afeta diretamente na vida dessas crianças, isso porque é através dela que nos expressamos, pedimos o que precisamos, comunicamos nossos sentimentos, pois “a linguagem ajuda as crianças a escaparem da realidade e a se tornarem, em suas mentes, que e o que desejarem ser” (WHITMAN, 2015, p.90). Mesmo que as crianças autistas variem no desenvolvimento da linguagem, todas têm dificuldade de comunicação, algumas chegam a falar, outras nem isso. Trata-se de um distúrbio de desenvolvimento tão complexo que nenhum modelo ou abordagem clínica poderia, por si mesmo, esgotar o assunto.

4.3 Inclusão de alunos autistas

Ao longo das duas últimas décadas tem aumentado as discussões no campo da educação sobre o que vem a ser inclusão e qual a maneira correta de fazê-la. Alguns autores afirmam que independentemente do nível de dificuldade, todas as crianças devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que em salas especiais. Outros autores defendem a inserção do aluno em sala regular a qualquer custo. Para viabilizar a inclusão na escola regular é indispensável contar com salas de apoio e professores especializados para que seja realizada com êxito a inclusão desses alunos.

Conforme o art. 54 do ECA é obrigação do Estado garantir **atendimento educacional especializado** às pessoas com deficiência **preferencialmente na rede regular** de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2011, p.11 grifo do autor).

A inclusão também nos fazer pensar que não estamos prontos e que sempre temos algo para aprender. Isto significa dizer que a docência implica aprendizagem permanente, por meio do qual o professor vai estruturando seus saberes e alicerçando sua carreira. Dentro desta perspectiva, o professor que trabalha com a criança autista, reconhecendo as dificuldades encontradas pelo indivíduo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, precisa estar ainda mais atento. Essa aquisição está para além de sua formação, perpassando também por suas experiências. Segundo Orrú (2003):

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo (ORRÚ, 2003, p.1)

As consequências do atraso do conhecimento sobre o autismo ocasionaram no desconhecimento de muitos professores ainda. Há, contudo a lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, (Lei Berenice Piana) que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que os incentiva a ter uma capacitação para lidar com as crianças autistas em seu Art. 2º, Parágrafo VII “o incentivo à formação e à capacitação

de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

Ao se pensar na questão educativa na discussão sobre o autismo, emergem algumas inquietações porque são alvos de controvérsias. Indaga-se sobre como devem ser educados os alunos com autismo; que tipo de espaço educativo pode oferecer um atendimento adequado a esses alunos; se há possibilidades de a escola constituir-se num espaço de evolução e desenvolvimento; qual poderia melhor atender tais exigências, ensino comum ou ensino especial e também quais características deve possuir um serviço de atendimento educacional destinado a esses alunos.

Levando em consideração que as pessoas com autismo têm prejuízos em algumas áreas que dificultam a interação social e seu domínio de linguagem e comunicação, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas respeitando essas limitações, ao mesmo tempo em que se incentiva a superação destas. Assim, uma boa metodologia apropriada seria aquela em que se inicia pelo número de alunos não elevado para que a professora possa oferecer mais assistência, assim como o estabelecimento de rotinas de trabalho.

4.4 Abordagens educativas pertinentes ao autismo

4.4.1 Método TEACCH

Com diversas dificuldades que se encontram no desenvolvimento do autismo, uma das formas de incluir no contexto escolar são alguns métodos, sendo um deles o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), No Brasil, é um dos métodos frequentemente utilizado por instituições que trabalham com autistas e tem seus princípios baseados na teoria comportamental. Este é um programa educacional e clínico voltado para uma prática psicopedagógica que visa observar os comportamentos de crianças autistas em situações diversas, de acordo com vários estímulos. O primeiro passo para a inclusão desse aluno consiste na aplicação pelo professor especializado, do PEP-R (ou Perfil Psicoeducacional Revisado) desenvolvido pelo Centro TEACCH (BRASIL, 2003, p.25), ou seja,

O PEP-R avalia o nível de desenvolvimento em 7 áreas de desenvolvimento: **imitação, performance cognitiva, cognitiva verbal, coordenação olho-mão, coordenação motora grossa, coordenação motora fina e percepção**. O PEP-R também fornece o coeficiente de desenvolvimento geral e uma avaliação dos problemas de comportamento (BRASIL, 2003, p.25) (grifo do autor)

Segundo a mesma autora, “o método Teacch (Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children) surgiu em 1966, como uma prática psicopedagógica, a partir de um projeto de pesquisa na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schopler”. (BRASIL, 2003, p.60).

Essa avaliação foi desenvolvida para testar o coeficiente de desenvolvimento para crianças com autismo. O coeficiente de desenvolvimento obtido por meio desse teste é um número semelhante ao obtido por meio dos testes de inteligência e a aplicação do PEP-R dá como resultado a idade cronológica correspondente ao nível de desenvolvimento apresentado pelo aluno.

O método procura enfocar, principalmente, a comunicação receptiva do aluno, crendo que a ela se antepõe a linguagem expressiva, procurando proporcionar formas de adaptações no ambiente em que vive. As atividades realizadas são conduzidas pela linguagem dos símbolos apresentados. Ressaltamos que esse método é utilizado em instituições especializadas para autistas, mas estamos mais preocupados em como se dá a intervenção pedagógica com esses alunos no ambiente da sala de aula regular. Partindo do ponto de vista de uma compreensão mais aprofundada da criança e das ferramentas que o professor dispõe para lhe dar apoio, cada professor pode adaptar as ideias gerais que lhe serão oferecidas desde que compreenda e respeite as características próprias de seus alunos.

Para poder tomar a decisão de realizar a inclusão com sucesso desse aluno em uma sala do ensino regular, três pontos devem ser observados:

O primeiro, é que aluno deve ser inserido, preferencialmente, em uma sala que tenha alunos cuja média de idade seja a mesma de sua idade cronológica;

O segundo, é que o aluno deve ser inserido em uma sala com nível de desenvolvimento semelhante ao dele;

O terceiro, é que se deve evitar o aparecimento, no ambiente de sala de aula, de problemas de comportamento que comprometam a convivência dessa criança, ou que tais problemas, se aparecerem, tendam à extinção por meio da interferência rápida do professor, com apoio do responsável pelo programa (BRASIL, 2003, p.26).

A junção de tais pontos com o método TEACH auxilia os pais e responsáveis desses alunos, aumentando seu rendimento tanto pessoal como escolar.

4.4.2 Método ABA

O método ABA ou Análise Comportamental Aplicada destaca-se por ser extraído da teoria Behaviorista, é uma outra opção que proporciona bons resultados quando aplicado em crianças autistas com o objetivo de modificar o comportamento.

O tratamento comportamental analítico do autismo visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução destas habilidades por etapas. Cada habilidade é ensinada, em geral, em esquema individual ,inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução (MELLO, 2007, p.37).

Segundo Mello (2007) esse método consiste no aprendizado da criança de forma agradável de maneira que ela seja capaz de identificar diferentes estímulos. Dessa forma, é oferecido à criança um apoio, que posteriormente deve ser retirado, não tornando a criança dependente dele. Consequentemente a criança chega à resposta adequada em forma de recompensa, tendendo a repetir essa mesma resposta. Esse método tem como uma de suas principais características a repetição como também o registro de todas as tentativas e de seus resultados. Esse método parte da teoria do Comportamento Operante, descoberto por Skinner e publicado em 1938, que fornece transformações e ajuda na aprendizagem através do estímulo reforçado.

O comportamento Operante é capaz de fortalecer uma reação quando se oferece um estímulo logo após esta reação. Portanto o método ABA realiza um trabalho com crianças autistas, para que alcance interação com o meio social, de forma que elabore um planejamento adequado envolvendo todos os lugares de convívio dessa criança (UCHÔA, 2015, p.22)

Isto faz com que as atividades sejam construídas individualmente e de forma integrada. Sua aplicação deve ser feita por um profissional na área de análise comportamental com experiência e prática no método para alunos com autismo. Segundo Uchôa (2015) para identificar se o método está sendo positivo para o aluno, são necessários observações e exames constantes. No entanto, vincula-se tanto ao método ABA e quanto ao método TEACCH críticas de suposta robotização das crianças.

4.5 A importância do currículo

O currículo para as crianças autistas compreende tarefas que podem ser executadas em sintonia entre a escola e a família. Ao contrário da criança típica, que aprende com facilidade, assimila ações naturalmente no convívio em família e na escola, a criança autista tem grandes dificuldades para realizar tarefas comuns. Por isso a necessidade de lhe ensinar habilidades básicas tornando a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas, lhes concedendo autonomia e identidade. Não se trata de estipular tarefas isoladas, mas de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação. “O primeiro passo para a construção de um currículo escolar para o aprendente autista é a avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas. Ele deve desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas” (CUNHA, 2010, p.61).

No autismo as habilidades naturais devem ser priorizadas, ao contrário das crianças típicas em que alguns detalhes nem sempre são avaliados. O que é mais importante é aprender naquele momento é o que deve ser privilegiado. Neste sentido, “um currículo funcional para a vida prática compreende tarefas que podem ser executadas em perfeita sintonia entre a escola e a família, alcançando etapas previamente estabelecidas” (CUNHA, 2010, p.59)

Quanto às adaptações de currículo, o programa que essa criança deve seguir é exatamente o mesmo do de uma criança normal, com três importantes ressalvas:

- A criança com autismo necessita que lhe sejam ensinadas coisas que a criança normal aprende sozinha. Portanto, o programa deve incluir o ensino de coisas que não precisam ser ensinadas a uma criança normal;
- O perfil de desenvolvimento dessa criança é irregular, e o ensino deve respeitar esse perfil de desenvolvimento;
- Essa criança também pode apresentar problemas de comportamento graves e difíceis de compreender (BRASIL, 2003, p.28).

Assim, os períodos de trabalho com alunos autistas devem ser extensos, mas em pequenas etapas, com tarefas curtas, porque as tarefas longas dificultam a concentração, tornando a distração recorrente. Um projeto curricular na perspectiva inclusiva,

desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas, reconhecendo as características diferenciadas de seus corpos e organismos contém em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e que exercitam cidadania nas escolas (CARVALHO, 2010, p.104).

Alguns indivíduos prestaram contribuições importantes no desenvolvimento de programas de intervenção, bem como nas pesquisas sobre autismo (WHITMAN, 2015, p.26). Neste sentido, chamamos a atenção para o ensino estruturado onde as abordagens educacionais para o trabalho com alunos autistas têm ficado em torno da visão behaviorista, no que se sobressai a vertente da modificação do comportamento por condicionamento operante.

Nessa abordagem a aprendizagem pode ser diretamente observável pelas respostas emitidas pelo aluno; o professor tem a função de manipular as condições do ambiente do aluno, o qual, por sua vez, assume o papel de receptor do conhecimento. A avaliação das metas de ensino é realizada a partir da média das respostas do aluno, evidenciadas pelas mudanças ocorridas em seu comportamento (ORRÚ, 2012, p.56).

Para além disso, a relação entre o aluno autista e o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. O professor pode trabalhar as emoções, utilizar as suas aptidões, interesses, seus gostos.

4.6 A importância das rotinas

Pessoas com autismo apresentam dificuldades significativas com o funcionamento executivo. A função executiva é um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje com antecedência e que resolva problemas. Neste sentido, as crianças com dificuldades na função executiva podem ser resistentes à mudança de rotinas, estas podem ter surgido “no momento em que parecia ter-se tornado útil nomear práticas que já estavam constituídas socialmente” e podem ser conceituadas como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p.36; 37).

Eventualmente estas crianças não conseguem generalizar regras ou informações e demonstram uma aderência excessiva a regras, se mostram ansiosas frente às mudanças e têm grandes problemas com transições.

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada (BARBOSA, 2006, p.35).

Ajudar essas crianças a desenvolver rotinas com propósitos significativos para elas as ajudará a compensar essas dificuldades. É importante incorporar uma estrutura ao dia da criança para ajudá-la a compreender o que precisa ser alcançado e para crianças com dificuldades na organização, gerenciamento de tempo e planejamento, a rotina se torna sua ferramenta importante em suas responsabilidades.

É preciso entender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos e organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2006, p.37).

O autor diferencia os termos cotidiano e rotina, quando o primeiro é muito mais abrangente, mas é parte indissociável das rotinas, que são, segundo ele, produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, que tem como objetivo a organização da cotidianidade.

Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2006, p.37).

O intuito de manter as rotinas é ajudar as crianças a criarem rotinas eficazes e integrar a importância de ter uma rotina estruturada em suas vidas, continuando o uso das ferramentas que elas aprendem na infância para criar sucesso para si quando forem adultas. E na escola, ela vem como um elemento estruturante e de normatização que perpassa pelos cuidados e pela educação.

A seguir, organizamos em forma de tabela, as atividades demandadas ao aluno autista bem como detalhes e análise destas.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As aproximações com o campo de pesquisa aconteceram de maneira tranquila e receptiva. Minha preocupação era de manter o máximo de naturalidade possível de modo que minha presença não interferisse em nada na sala de aula.

Como afirmamos na introdução, a pesquisa buscou compreender as práticas voltadas para socialização/aprendizado de uma criança com TEA, bem como conhecer espaços e indícios de práticas inclusivas em uma turma do 3º ano de uma instituição escolar e identificar as mediações pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas de uma criança com TEA.

A professora referência tem formação em psicopedagogia clínica e embora considere em seu discurso o preparo que tem para trabalhar com alunos especiais, não se faz muito presente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades junto a P.A. Consideramos a turma numerosa e trabalhosa como talvez um motivo para sua ausência em algumas atividades, porém sempre a incluía em atividades externas.

Evidencia-se que P.A. é uma professora que está no início de sua formação em pedagogia, portanto sem nenhuma formação em educação inclusiva e que trabalha diretamente com uma criança especial. Essa é uma realidade em nossas escolas, no qual o professor não recebe uma formação adequada que possa responder às necessidades especiais dos alunos com alguma deficiência. Tal fato pode estar diretamente relacionado com a ausência de atividades que contemplem o que é essencial ao aluno autista, como por exemplo, atividades que desenvolvam as funções executivas.

É importante destacar o esforço que P.A. faz para atender as necessidades de D.I., quando partiu do desconhecido e avançou na medida em que pesquisou sobre o autismo, buscou o máximo de recursos disponíveis, atentou aos interesses da criança, buscou saber até onde podia exigir, atentou para as características pessoais, observou como se comportava diante das atividades, priorizou a repetição das atividades a fim de que D.I. guardasse o máximo de informações, considerando suas limitações, além de estabelecer um vínculo afetivo.

É importante destacar a importância das adaptações na sala para receber o aluno, tal como seu posicionamento na sala. Neste caso, D.I. senta-se sempre no final da sala, acompanhada por P.A., mas o que ajudaria na sua integração e aprendizado seria senta-se na primeira fila, na medida em que é possível aprender quando se observa.

O professor deve sempre se certificar de ter a atenção desse aluno, tomando cuidados como: sentá-lo na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos várias vezes para ter certeza de que ele está executando as devidas tarefas (BRASIL, 2003, p.26).

Através da observação do campo de pesquisa, elaboramos uma tabela contendo as atividades desenvolvidas com D.I. como forma de sistematizar os dados obtidos.

TABELA 1 - Atividades desenvolvidas

Atividade	Descrição	Ação da criança	Função Executiva	Finalidade declarada	Ação assistente	Ação regente da sala
Atividades de socialização						
Piquenique	Ir para o pátio e comer sob um tapete junto aos colegas	Vai até o pátio junto com a auxiliar	Não	Socialização/diversão	Observa	Não atua
Educação física	Ir para o pátio e brincar na casinha de escorregador	Vai até a casinha sozinha	Não	Criar interação com os colegas	Interfere com sugestões	Não atua
Entregar lembrança em data comemorativa	Entregar lembrancinha no dia da merendeira na homenagem	Entrega sozinha	Sim	Incluir nas atividades da turma dentro de suas limitações	Interfere com sugestões	Não atua
Atividades de rotina						
Jogar o lixo	Jogar o lixo no lixo	Vai sozinha até o lixeiro	Não	Independência	Indica a ação	Não atua
Ir ao banheiro	Ir ao banheiro com a auxiliar	Vai até o banheiro com a auxiliar	Não	Independência	Auxilia quando solicitada	Não atua
Pegar o lanche na bolsa	Pegar o lanche sozinha de sua mochila	Abre a bolsa sozinha e pega o lanche	Não	Independência	Observa	Não atua
Atividades de Coordenação motora						
Colorir	Imagem de fogueira de festejo junino	Escolha das cores no estojo	Não	Diversão	Interfere (corrige)	Não atua
Modelar com massa	Fazer desenhos e formas a seu gosto	Escolha da massinha	Não	Coordenação motora	Observa	Não atua
Cobrir pontilhado	Letras, desenhos e números	Escolha do lápis no estojo	Não	Coordenação motora	Observa	Não atua
Desenhar com cola colorida	Desenho livre	Escolha da cola no estojo	Não	Coordenação motora	Interfere com sugestões	Não atua
Cobrir números	Cobrir numerais e números romanos	Escolha do lápis	Não	Coordenação motora	Observa	Não atua
Ligar objetos aos seus nomes.	Ligar as imagens ao seu nome correspondente	Escolha do lápis	Não	Coordenação motora	Interfere com sugestões	Não atua
Atividade matemática						
Ligar formas geométricas	Associar formas geométricas a objetos	Escolha do lápis sozinha	Não	Identificar os semelhantes	Observa	Não atua

semelhantes	semelhantes					
Algarismos romanos	Escrever os números romanos	Escolha do lápis sozinha	Não	Reconhecer os números romanos	Ler	Não atua
Número antes de – e depois de	Escrever o número que antecede e que precede	Escolha do lápis sozinha	Não	Conhecer a ordem dos números	Interfere na ação (corrige)	Não atua
Atividades de linguagem						
Escrever seu nome	Escrever o nome no caderno	Escolha do caderno e do lápis	Não	Decorar a escrita do nome	Interfere na ação (corrige)	Não atua
Escrever o alfabeto	Escrever olhando o alfabeto no caderno	Escolha do lápis e do caderno no estojo	Não	Conhecer as letras do alfabeto	Interfere na ação (corrige)	Não atua
Caça-palavras	Encontrar palavras no caça-palavras	Circula as palavras com ajuda da auxiliar	Não	Estimular a mente/memorização	Interfere com sugestões	Não
Separar as sílabas	Separar palavras simples	Escreve as palavras com ajuda da auxiliar	Não	Estimular a mente/memorização	Interfere na ação (corrige)	Não atua
Atividade de história: nome, onde nasceu, nome dos pais	Responder as questões propostas	Escreve com ajuda da auxiliar	Não	Fortalecer a questão de identidade	Interfere na ação (corrige)	Não atua
Jogo da memória	Desvirar pares corretos das imagens	Desvira as imagens sozinha na sua vez	Não	Estimular a mente/ memorização	Observa	Não atua
Quebra-cabeça	Montar quebra-cabeça simples	Monta sozinha	Não	Estimular a mente/memorização	Observa	Não atua
Atividades que desenvolvem a observação						
Atividade de identificar partes das plantas e clima	Identificar as partes das plantas e o clima da paisagem	Escreve com a ajuda da auxiliar	Não	Conhecer as plantas	Interfere com sugestões	Não atua
Atividade de identificar partes do corpo humano	Conhecer, identificar e escrever as partes do corpo humano	Escolha do lápis e escreve com ajuda da professora	Não	Conhecer as partes do corpo humano	Interfere com sugestões	Não atua
Atividade de religião (símbolos da Páscoa) e vida de José	Conhecer a vida de José	Escolha do lápis sozinha	Não	Conhecer os símbolos da Páscoa	Interfere com sugestões	Não atua

Fonte: Autora, 2016

A seguir analisamos os dados obtidos a partir das observações, organizados em forma de tabela contendo as atividades realizadas com D.I., fazendo relações com os autores que permearam nossa pesquisa. Iniciamos com a caracterização do caso e seguem-se posteriormente cinco categorias com a análise dos dados.

5.1 Caracterização do caso

O caso é composto por uma turma do 3º ano do ensino fundamental, constituindo-se de 23 alunos, crianças entre 9 e 10 anos, que inclui uma aluna com autismo, aqui identificada como D.I., com 12 anos. As aulas acontecem no turno matutino, das 7h às 11:30, no entanto D.I. chega às 8 horas. Além da professora referência, identificada como P.R., que trabalha com todas as disciplinas, há também a professora auxiliar, identificada como P.A., que trabalha nessa turma exclusivamente no auxílio às atividades desenvolvidas com D.I.

D.I. não desenvolveu a fala e apresenta uma calma excessiva, além de um outro comportamento peculiar: não se recusa ao contato físico, característica bastante marcada em pessoas autistas e estabelece contato visual. D.I. não se relaciona espontaneamente com os colegas e boa parte do tempo passa com o olhar pousado como se estivesse muito distante dali. Ela também responde a tudo que lhe é pedido, quando solicitada para realizar uma atividade, dirigir-se a algum lugar ou pegar algum objeto. São raras as vezes em que apresenta movimentos estereotipados e momentos de agitação.

A aluna está matriculada nesta escola desde os seis anos, mas frequenta as aulas por no máximo dois dias da semana, pois viaja nos demais dias para realização de exames médicos. Considera-se hoje D.I. muito mais adaptada à rotina da escola do que quando chegou à nela.

Quanto ao espaço físico, a sala é consideravelmente pequena, não havendo muito espaço entre as carteiras e entre os corredores das filas, dificultando a locomoção dos alunos e até mesmo da professora. Por outro lado, a sala é climatizada, nas paredes tem um calendário confeccionado pela professora, um cartaz de “boas maneiras” e “palavras mágicas” de tratamento para uns com os outros, portanto, visualmente colorida.

A organização e estrutura devem estar incorporadas ao sistema de comunicação da criança. A organização da sala de aula facilita em muito a compreensão da criança do que vai acontecer ali dentro, diminui a sua angústia e ajuda no desenvolvimento de seu potencial (BRASIL, 2003, 19)

Sendo assim, quando se fala em inclusão escolar, podemos caracterizá-la como um processo cujas soluções vêm sendo estruturadas para enfrentar barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, que implica em uma reorganização do sistema educacional, que acarreta a revisão de concepções e paradigmas educacionais na busca do desenvolvimento desses alunos, de forma que respeite suas particularidades.

5.2 Atividades de socialização - Incluir como um verbo de oportunidade

Esta categoria visa tecer algumas considerações sobre como se materializavam as práticas, com perspectiva inclusiva, na escola, voltadas para socialização/aprendizado desenvolvidas com D.I. durante as aulas. Neste sentido, fizemos algumas considerações sobre atividades desenvolvidas dentro dessa perspectiva.

Quando se fala em inclusão é imprescindível que nos momentos de formação dos professores, privilegie-se a análise das práticas cotidianas a fim de auxiliá-los na construção de estratégias que favoreçam a inclusão escolar, tornando possível a possibilidade do desenvolvimento da socialização, formação de relações de cooperação e maior rendimento na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, sobre o conceito de inclusão, a Cartilha Direito das pessoas com Autismo busca

perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, **em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino**, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (BRASIL, 2011, p.11) (grifo do autor)

Inicialmente a partir do discurso da professora referência da turma, percebemos que ela sente-se preparada para trabalhar com alunos especiais e acredita que suas aulas contemplam a perspectiva inclusiva, na medida em que exigem ações diferenciadas para a permanência desses alunos no contexto escolar. Foi alvo de nossas especulações quais são suas principais dificuldades encontradas ao receber um aluno com TEA, e ela nos disse:

Nenhuma, porque assim, eu já sou formada em psicopedagogia clínica. Eu já me dou com isto e assim, tive muito apoio da escola e ela tem a pessoa que acompanha ela, não é? Os pais são muito presentes, a família é muito presente e ela é toda acompanhada, não é? E assim, uma excelente menina (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.R., 2017)

Carvalho (2010) infere que para que haja verdadeiramente inclusão, a prática pedagógica necessita ser aprimorada e revista, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar. Assim como Mantoan (2015) afirma que

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2015, p.69).

Ademais a autora quer dizer que isto não implica a aceitação passiva do desempenho escolar desses alunos e sim o agir diante da realidade com coerência, na medida em que se parte da ideia de que as escolas existem com o intuito de formar a todos e não apenas alguns, os considerados habilitados e privilegiados. Temos então o desafio na reorganização dessas escolas porque seu “modelo e concepção são meritocráticos, elitistas, condutistas e baseados na transmissão dos conhecimentos, não importando quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos” (MANTOAN, 2015, p.69).

Habitualmente vemos que o argumento mais frequente dos professores resistentes à inclusão, é de não estarem preparados para esse trabalho. Machado (2009) afirma que geralmente os professores especializados resistem às inovações, mantendo práticas terapêuticas e assistencialistas ao passo que os professores do ensino regular alegam estar despreparados para lidar com as diferenças. Neste sentido Mantoan (2015) diz que

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (MANTOAN, 2015, p.81)

A autora afirma que são as escolas que têm de mudar e não os alunos, assegurados seu direito de aprender. Seu objetivo é de “que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas” (MANTOAN, 2015, p.16). Em conformidade, Carvalho (2010) aponta que

não se trata, portanto, de inserir, fisicamente, este ou aquele aluno nesta ou naquela turma do ensino comum. Há que se considerar o risco de expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem, nelas, verdadeiramente integradas (CARVALHO, 2010, P.99)

Neste sentido, quanto às atividades de socialização a professora auxiliar realiza todas as atividades junto a D.I., sublinhadas algumas vezes a participação da professora referência em determinada atividade desenvolvida diretamente para ela, como inseri-la em alguma atividade extraclasse, como teatro ou a entrega de uma lembrancinha em datas comemorativas, por exemplo. Em conversas informais P.A. nos disse que suas aulas são exclusivamente preparadas por ela e sem ter acesso ao plano de atividades destinado ao restante da turma.

Sobre suas dificuldades, ela citou, primeiramente a ausência da fala de D.I., característica comum em autistas, que segundo Baptista e Bosa (2002, p.57) crianças autistas “parecem não mais apresentar intenção comunicativa, e as formas pelas quais se comunicam mostram-se ineficazes, além de serem de difícil interpretação por parte dos que com elas convivem”. P.A destaca alguns sinais que D.I. faz quando deseja fazer algumas coisas “quando ela quer ir no banheiro, balançar as pernas, quando está com fome ela mesmo vai na bolsa e puxa o lanche” e continua:

Não, assim, eu falei “eita” ⁴ é uma criança especial “ não é?”, “bora” ver, que tem criança que é agressiva, aí no começo eu imaginei que ia ser uma criança agressiva, que ia dar muito trabalho de responder as coisas. Só que D.I é muito amorosa, (abraço, beijo, na casa dela tem uma troca de carinho muito forte, porque já quis me beijar na boca). Lá embaixo no anexo tem um menino com Síndrome de Down também, só que ele, tipo assim, ele vive um pouco no mundo da lua, não interage muito. Já D.I. não, ela se comporta como uma pessoa normal. Ela não se comporta diferente, a única coisa que a torna diferente é o fato dela não falar. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017)

Cunha (2010) vem dizer que o estado autístico é centrado no self (si mesmo), que ele se isola e demonstra ausência dos limites do eu, tornando efêmeros os abraços, companhia de amigos, o carinho dos pais. D.I. apresenta uma calma excessiva, mantém pouco contato visual, diferentemente de outros autistas, ela não resiste muito ao contato físico, pois retribui abraços, não tem sensibilidade a barulhos e não fala. Torna-se comum então a construção da interioridade afetiva prejudicada, fazendo com que expressões afetivas, gestuais ou vocais sejam de difícil compreensão. No entanto “percebe-se que o amor dos pais e dos professores minimizam grandemente ou até reverterem este quadro, criando receptividade a manifestações de afeto e carinho” (CUNHA, 2010, p.49).

⁴Tendo em vista que a questão afetiva tem muita importância na comunicação e que expressões do dialeto são uma concretização daquela, expressões da fala que envolveram incentivo e emoção foram grafadas entre aspas da forma como soam no dialeto da oralidade.

Quando P.A. fala do carinho de D.I. com ela, está imbricada a relação afetiva do aluno com o professor como o início do processo de construção da sua autonomia na escola, mesmo para o aluno autista que “vem ao mundo com uma incapacidade inata e de procedência biológica para desenvolver o contato afeto normal com as pessoas”(ORRÚ, 2012, P.41).

As atividades em que pudemos perceber maior preocupação na criação da socialização, diversão e interação com os colegas, dentro de suas limitações, foram a inclusão em atividades extraclasse como apresentações em comemorações na escola, com papéis simples em teatros e entregar lembrancinhas a algum homenageado. D.I. também participava de atividades no pátio como piquenique, em que todos se sentam numa toalha no chão, conversam e comiam os alimentos levados previamente por cada um deles.

A professora tenta encaixar ela, não é? Em todas as apresentações, dentro das limitações dela, ai ela participa, mas não é aquele negócio assim, é mais razoável a participação dela. Por exemplo, entregar lembrancinha a merendeira, quando teve outra, a professora já não quis colocar porque é feito o revezamento entre os alunos (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

Também nas aulas de educação física estimulava-se a socialização, mas a P.A. preferia realizar uma maior interação entre elas duas. D.I. não chega a interagir muito com os colegas ou o fato de não acompanhar o ritmo dos demais fazia com que a professora tentasse criar um meio de interagir diretamente com ela, com atividades que estimulam a coordenação motora, na maioria das vezes. Sabendo que nessas atividades o indivíduo aperfeiçoa a sua coordenação motora, o que lhe concede orientação física.

Ai eu tento, porque assim, os alunos não interagem muito, ai eu tento criar essa interação, comigo e com ela, na aula de educação física, que é feita com um rapaz, porque as atividades que ele passa muitas vezes é assim, um pouco avançada pra o entendimento dela, porque as atividades são geralmente de tirar uma bolinha de um balde e colocar no outro e D.I. fica meio que em um transe e não consegue fazer. Ou se alongar, quando todos levantam a mão, ela faz bem depois, assimila mais devagar ai é onde eu sempre levo os bloquinhos, eu crio essas atividades assim, dado, jogo da memória, essas coisas. Nas aulas de educação física assim, eu uso coisas lógicas pra estimular a mente dela. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017)

No entanto, Cunha (2010) fala da importância de possibilitar o convívio social como um dos principais objetivos do professor e nunca o contrário, que são importantes as atividades isoladas na sala de recurso (se existir), mas o aluno autista não pode estar privado de aprender em grupo.

Sempre que possível, o tempo com os demais deverá ser acrescido e nunca diminuído, porque a sua autonomia e a interação social são importantes ganhos que ajudam o desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo. Ademais, ele poderá descobrir regras sociais, a cordialidade, a amizade, o companheirismo e tantas outras coisas que aprendemos na convivência (CUNHA, 2010, p.48)

O autista não aprende as habilidades apenas observando como acontece com as crianças típicas, de forma espontânea. Por isso a importância de se criar atividades para esse fim, como correr, jogar bola, rodar e que isso aconteça junto com outros alunos, criando interação.

De maneira geral, a proposta inclusiva diz respeito “a famílias inclusivas, a escolas inclusivas e a uma sociedade inclusiva, capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atenda, aos interesses e necessidades de todos” (CARVALHO, 2010, p.101). A socialização é uma ferramenta que deve ser explorada nos alunos autistas como forma de estimulá-lo no seu desenvolvimento exterior.

5.3. Atividades de rotina- a importância das Funções executivas

Esta categoria tem a intenção de tecer algumas considerações sobre como se materializavam as mediações pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas desenvolvidas com D.I. durante as aulas. Neste sentido, vejamos algumas considerações sobre atividades desenvolvidas relacionadas à rotina dentro dessa perspectiva.

Quanto à rotina, D.I. chega sempre à escola às 8h, acompanhada de algum responsável de sua família e senta-se sempre no mesmo lugar, na última carteira de uma fileira, dentre as 5. Os demais alunos da turma iniciam as aulas às 7 horas e saem às 11h30min. D.I. sai às 11h, sempre acompanhada de alguém de sua família. Ela frequenta a escola apenas nas segundas e terças, porque viaja para outra cidade na quarta-feira onde faz exames.

As aulas acontecem majoritariamente na sala de aula e eles não tem intervalo na segunda nem na terça, pois este momento acontece durante a recreação. D.I. está sempre acompanhada por P.A., para além da professora referência. O seu trabalho na escola é de recreadora, então nos dias em que D.I. não vai à escola, ela faz recreação com as crianças de outras turmas. Ela senta-se ao lado de D.I. durante toda a aula, estando presente em todos os momentos como levar ao banheiro, ajudar na hora do lanche e desenvolver todas as

atividades. Quanto ao acompanhamento na sala de aula do aluno autista Cunha (2010) vem dizer que:

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula (CUNHA, 2010, p.55).

A sala de aula conta com a professora auxiliar porque numa escola que se considera inclusiva torna-se muito difícil para um único professor atender uma classe inteira com demandas diversas e ainda propiciar uma educação de qualidade. Seria este o âmbito do atendimento educacional especializado, o que confere dizer que é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011, p.11).

P.A. (2017) afirma que ela entende tudo que ouve, pois realiza comandos básicos como abrir a mochila, pegar um lápis ou sair da sala, quando sugere:

Ela entende tudo que eu falo “D.I você quer ir no banheiro?” aí ela balança a cabeça. “Quer água?” ela já vai pegar a garrafa. “D.I pega a caneta e o caderno”, ela pega, e entende tudo, só não fala. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

Diante disso, P.A. tenta estabelecer o máximo de sentido às atividades desenvolvidas com D.I., quando percebe que a ausência da fala não interfere no não entendimento das solicitações feitas por ela. A principal barreira entre elas é a falta de comunicação, mas para isso, D.I. usa outros mecanismos para se comunicar. P.A. (2017) disse que “quando ela quer ir ao banheiro, balança as pernas. Quando está com fome, ela mesma vai na bolsa e puxa o lanche”. Tal padrão de comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõe rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos familiares e brincadeiras.

Por meio de objetos ou figuras podemos organizar um painel com a seqüência de atividades do dia, que a criança poderá consultar, diminuindo assim a angústia do que vem a seguir ou o que faço quando isso terminar (BRASIL, 2003, p.19).

É importante compreender que é difícil para a criança autista estar no ambiente escolar, vendo-se em meio a muitas outras crianças, a tantas falas e atitudes das outras pessoas que, aliás, não lhe são familiares. Ela pode se isolar ou demonstrar desconforto em relação ao

barulho, apego a determinados locais fixos na escola e recusa em deslocar-se conforme orientado. Mas tais manifestações não devem ser interpretadas como o estado permanente da criança, na verdade, trata-se de reações esperadas mediante uma alteração importante na sua rotina, pois a escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança.

O que Kanner e Eisenberg chamavam de insistência na invariância, ou seja, que as pessoas com autismo insistem na mesma rotina e reagem a variações, corresponderia ao conceito neuropsicológico de Função Executiva. A compreensão de que o autismo implica um transtorno da Função Executiva é, atualmente, uma das ideias centrais das investigações (FILHO e CUNHA, 2010, p.19)

Por isso a importância de se estabelecer uma rotina que favoreçam a apropriação da experiência escolar para a criança com autismo, isto porque o padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos diários. A começar pelos rituais que se repetem diariamente, desde a organização da entrada dos alunos, das rotinas em sala de aula, do horário do recreio, da hora da merenda, da hora da saída. Assim, rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem, podendo trazer confiança e abrir oportunidades para novas habilidades.

O professor ao oferecer uma previsibilidade de acontecimentos, permite situar a criança no espaço e no tempo, na qual a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento. Ambos se beneficiam, pois, o professor consegue operacionalizar os objetivos do seu plano de ensino de maneira mais dinâmica e organizada. A rotina deve ser compreendida como planejamento e organização, e não uma restrição à criatividade do professor permitindo a ele a possibilidade de maior visualização sobre todo o seu trabalho.

Neste sentido, Barbosa (2006, p.39) fala da importância das rotinas como ferramenta para criação do novo, pois “as regularidades dos rituais e as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão suporte necessário para a criação do novo. A rotina, perturbada pelo inesperado do sonho, é um tempo e um espaço tanto de tradição como de inovação”.

P.A deixa transparecer a presença da rotina, como ferramenta necessária e eficaz para gerar autonomia, quando diz que “eu sempre repito as tarefas todos os dias, para que ela sempre lembre daquilo, sempre aquilo” (P.A, 2017, EXTRATO DE ENTREVISTA). Como o

autista tem a tendência de fixar-se em rotinas, isto pode ser usado a seu favor com a fixação de horários, por exemplo, ou a sequência de atividades seguidas na escola.

O fato de elas conterem a ideia de repetição, de algo que faz resistência ao novo e que recua frente à ideia de transformar. Outra característica é que as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador (BARBOSA, 2006, p.45)

Esses rituais escolares proporcionam a todas as crianças o desenvolvimento de aspectos cognitivos úteis à vivência social, envolvendo antecipação, adiamento da atuação imediata, entre outros, que é o caso da Função Executiva. Quanto mais cedo essa criança puder antecipar o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se tornará para ela a vivência escolar. Tendo em vista que a capacidade de antecipar é uma função que se apresenta prejudicada para aqueles que apresentam TGD, é imprescindível o auxílio de outra pessoa, no sentido de que a criança seja comunicada antes, de forma simples e objetiva, a respeito do que vai ocorrer no momento a seguir.

Neste sentido, vê-se a importância do currículo não só para o aluno típico, mas também para crianças autistas. Segundo Carvalho (2010, p.103), o currículo escolar “deve ser entendido como o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral, pois é a educação que permite ao homem assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada”.

O primeiro passo para a construção de um currículo escolar para o aluno autista é saber quais habilidades necessitam ser conquistadas, como desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas. Em crianças típicas alguns desses detalhes nem sempre são avaliados, mas na incidência do autismo, as habilidades naturais devem ser priorizadas.

Esses aspectos são importantes para o aluno com autismo porque o ajuda a desenvolver a aquisição de habilidades sociais e sua autonomia, fazendo com que a criança não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia-a-dia, mas sim alguém mais independente. Neste sentido, o educador pode dispor de uma série de condições educativas em um ambiente preparado, acreditando na possibilidade de desenvolver suas potencialidades. Estes devem “adequar a proposta curricular adotada para que nenhum aluno seja excluído do direito de aprender e de participar. Trata-se de mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos” (CARVALHO, 2010, p.105).

A autora esclarece que não se trata de elaborar um novo currículo, mas de trabalhar com que for adotado, fazendo nele ajustes necessários, de modo a oferecer à todos igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

Normalmente P.A. observava D.I. fazendo a atividade, mas quando ela não compreendia, P.A. exemplificava pegando em sua mão, ajudando-a. Ela não segue a mesma atividade realizada pela turma.

Sobre a importância de se desenvolver a função executiva, tido como um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje com antecedência e que resolva problemas, ou “o controle é mental, guiado pelo conhecimento, objetivos, idéias, planos e roteiros” (WHITMAN, 2015, p.109). As crianças com autismo podem ser resistentes à mudança de rotina, entendem tudo ao pé da letra, exaltam-se quando apresentadas a muitas opções, demonstram uma aderência às regras, ficam ansiosas diante de mudanças, além de problemas com transições. Diferentemente de quem não tem algum prejuízo na função executiva, são pessoas que ao acordar, depois de alguns segundos já estão localizados em que ambiente estão, que dia é, o que tem para fazer nesse dia ou para onde deve ir. Agora imagine uma criança que acorda todo dia sem saber onde está, com pessoas que não conhece e sem saber o que se espera de seu dia.

Por isso a importância da realização de intervenções elaboradas para ajudar a compensar tais desafios em relação à função executiva a desenvolver rotinas com propósitos significativos para elas. Na escola, deve-se utilizar o afeto e estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado.

P.A. quando questionada se desempenha alguma atividade que contemple as funções executivas, atividades de antecipação, previsão, premeditar, planejar, prever situações, disse que:

Em questão disso ela é bem independente. Ela age normal, tipo assim ela entra na sala sozinha, ela joga o próprio lixo dela, quando ela lancha. Se eu disser “D.I, entregue a professora, ela vai lá e entrega. No banheiro, lava as mãos sozinha. Ela é uma criança autista, mas ela é muito independente em questão de atitudes assim “, não é?”, agora em questão de pensar, raciocinar (mediante as próprias atividades de interação com os colegas) ela é um pouco devagar. Na hora do parque mesmo, ela levanta sozinha pra ir pros brinquedos aí eu tenho que ficar atrás dela, ela age muito assim pelo impulso dela. Se ela tiver com vontade de fazer aquilo, ela faz. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

Está implicada na Função Executiva também a flexibilidade estratégica, esta habilidade permite adiar, avançar, inibir ou retroceder para alcançar um propósito. Segundo

P.A., D.I. não apresenta muitas dificuldades diante dessas necessidades. Há evidências para supor déficits da Função executiva em pessoas com autismo, destacando algumas características como:

Ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência em detalhes da rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, interesse centrado em detalhes ou parte de informações de forma perseverante, dificuldade de perceber o todo e de integrar aspectos isolados (FILHO e CUNHA, 2010, p.18).

Acontece que havendo um prejuízo em algumas funções, D.I. tem dificuldade em desenvolver atividades consideradas simples por pessoas que não tem nenhum prejuízo nos lobos frontais, como por exemplo, estabelecer relações com os colegas, demonstrar sentimentos ou ir ao banheiro sem precisar fazer algum sinal para alguém próximo.

O planejamento da fala, dos atos motores, dos movimentos do corpo, o controle do humor, dos impulsos, das situações que envolvam as relações com o ambiente e das demais funções da vida de relação. Eles possibilitam a intencionalidade, a planificação e a organização da conduta (FILHO e CUNHA, 2010. P.18).

D.I. apresenta outro prejuízo caracterizado pela Função Executiva que é a dificuldade de dar sentido aos acontecimentos e às atividades. Por isso a necessidade de estabelecer uma rotina que a ajude a antecipar, a dar propósito a tudo que acontece a sua volta, ter como prever situações, tudo isso tem a ver com a finalidade de algo. Outra característica pouco evidente em D.I. é o prejuízo na reciprocidade social, que pode ser explicada pela inflexibilidade mental das pessoas com TEA, porque esse tipo de relação exige o sentido, o propósito das coisas.

5.4 Atividades de coordenação motora

Esta categoria visa tecer algumas considerações sobre as atividades que desenvolviam a coordenação motora, desenvolvidas com D.I. durante as aulas. Neste sentido, vejamos algumas considerações sobre o sistema de controle motor concomitante às atividades desenvolvidas dentro dessa perspectiva.

Segundo Whitman (2015), o sistema de controle motor equivale ao conjunto de processos que ajudam a organizar e coordenar os movimentos funcionais. Neste sentido “os comportamentos motores, particularmente os atos intencionais, envolvem planejamento

motor, um processo que requer atenção e esforço conscientes o que talvez possa justificar o acometimento frequente de problemas tanto problemas nas capacidades motoras finas, nestas com mais incidência, e nas capacidades motoras grossas em pessoas com autismo.

Cunha (2010, p.46) cita o comprometimento da motricidade no autismo e diante disso estão os “prejuízos na coordenação motora fina, na coordenação viso-motora, na fala, na manutenção do equilíbrio do corpo, na lateralidade.”

No que se refere às atividades que tinham a pretensão do desenvolvimento da coordenação motora realizadas com D.I., as atividades que tinham como objetivo principal o desenvolvimento da coordenação motora eram cobrir pontilhados, modelar com massinha, colorir, desenhar com cola colorida e ligar objetos às figuras contempladas também nas atividades de matemática. Trazemos a seguir exemplos dessas atividades:

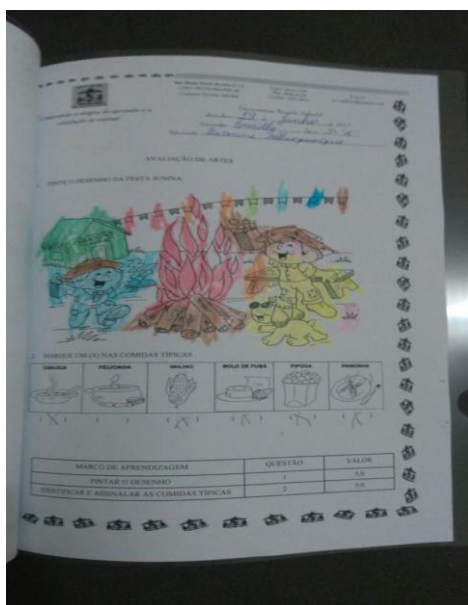


Figura 1

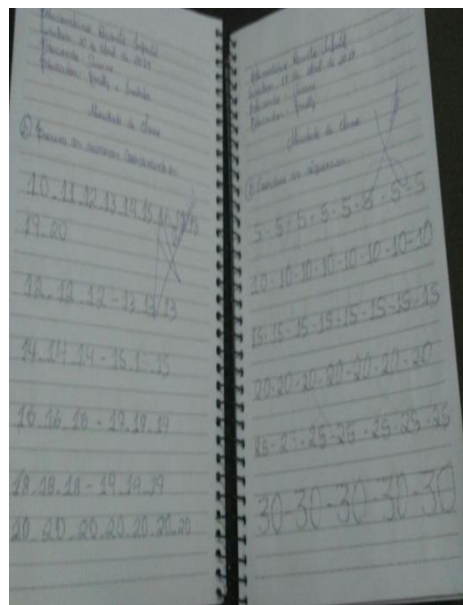


Figura 2

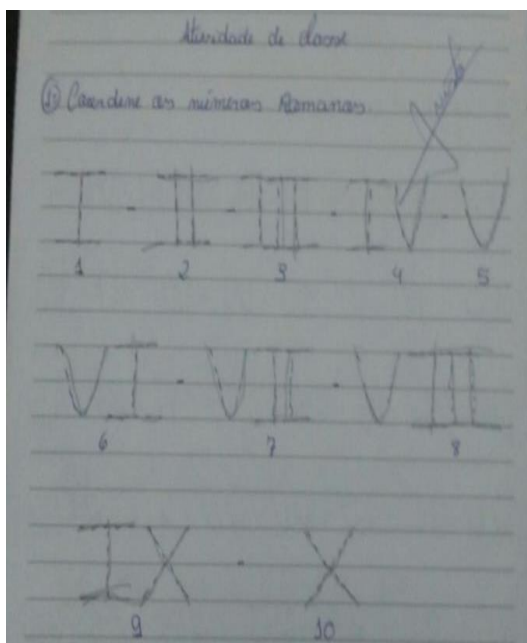


Figura 3

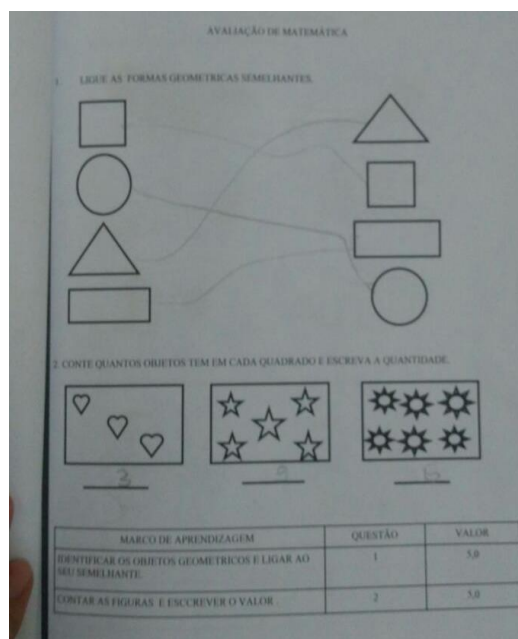


Figura 4

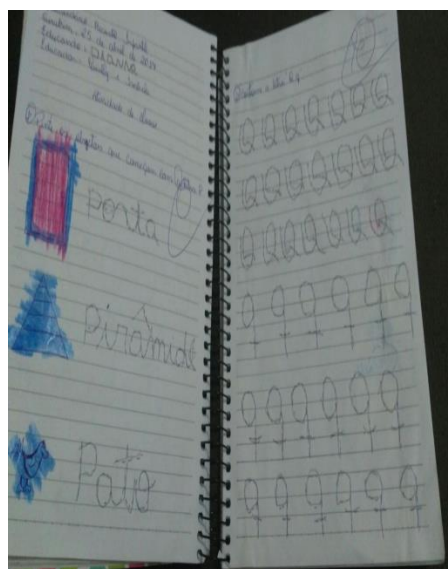


Figura 5

P.A. trabalha a coordenação motora fina em D.I. por meio da pintura, quando ajuda a não passar da linha do desenho, quando desenvolve atividades de cobrir pontilhado e estas eram tanto nas aulas de artes, cobrindo desenhos, nas aulas de matemática, cobrindo os números e também nas de português, cobrindo, seu nome, letras e palavras. Quando realiza atividade de ligar palavras à imagem correspondente, D.I. está trabalhando a coordenação motora fina, isso também ajuda na atribuição de sentido às palavras quando estas estão associadas a imagens, tornando a assimilação e compreensão mais fácil por ter uma melhor

memória visual, ficando registradas por mais tempo. Em relação ao desenvolvimento das atividades de coordenação motora P.A. diz:

Inicialmente eu chego, passo atividade, alguma coisa pra ela cobrir como cobrir o alfabeto, aí depois dou massinha a ela, pra ela relaxar um pouco, aí vem a hora do lanche, aí faz a outra tarefinha e aí eu boto ela pra brincar com bloquinho (lego) ou pintar algum desenho. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017)

Whitman (2015) que crianças com autismo com alto funcionamento, frequentemente tem dispraxia, mesmo que seu nível geral de competência motora seja bom. A dispraxia “refere-se a problemas na formulação de um objetivo, em descobrir como concretizá-lo (planejamento motor) e a execução real da ação, etapas que têm obviamente um forte componente cognitivo e motor.” (WHITMAN, 2015, p.64). Isto justificaria a dificuldade nestas crianças para aprender novas tarefas, fazendo-se necessário esforço e repetição das mesmas, o que acontece cotidianamente com D.I. e que justifica a atitude de P.A. de repetir as atividades todos os dias.

Cunha (2010) fala da importância do professor para o desenvolvimento psicomotor para crianças autistas em atividades que podem ser realizadas nas aulas de educação física e o uso de outros materiais.

Materiais pedagógicos que estimulem o raciocínio e os movimentos são excelentes recursos para o aperfeiçoamento motor fino. Atividades lúdicas de educação física que explorem o equilíbrio, o manejo de objetos e os exercícios com o corpo, onde os membros superiores e inferiores se alternem coordenadamente em movimentos orientados, ajudam qualquer criança a adquirir uma boa coordenação motora global (CUNHA, 2010, p.47).

O que pudemos perceber durante as aulas foi que a professora trabalha na maioria das vezes com atividades que desenvolvem a coordenação motora fina. Dessa forma, destacamos a importância de se trabalhar métodos que desenvolvam que possam otimizar suas habilidades assim como desenvolver aquelas que estão mais comprometidas.

5.5 Atividades de linguagem – Estimulam a memorização

Esta categoria teve como objetivo analisar e fazer algumas considerações sobre as atividades de linguagens desenvolvidas com D.I., que tinham primordialmente a pretensão do desenvolvimento da escrita e memorização.

Neste sentido, segundo Whitman (2015), a deficiência na linguagem é uma característica diagnóstica central do autismo variando consideravelmente no seu desenvolvimento. As pessoas com TEA utilizam da linguagem, pelo menos inicialmente, para satisfazer suas vontades e não para compartilhar a atenção ou entender o ponto de vista do outro. Isto influenciará diretamente no seu funcionamento social e cognitivo porque,

através da linguagem, elas expressam suas necessidades, pedem aquilo que precisam, regulam o comportamento próprio e dos outros, comunicam seus sentimentos, exploram e respondem ao seu ambiente social, entendem melhor a si mesmas e imaginam mundos diferentes daquele em que vivem” (WHITMAN, 2015, p.90).

Segundo o autor isto implica em dizer que algumas crianças autistas têm a fala receptiva e expressiva mínima, outras desenvolvem habilidades de linguagem mais elaboradas, entretanto mesmo estas as que desenvolvem a linguagem têm dificuldades para entender a complexidade das comunicações sociais. No caso de D.I., ela não desenvolveu a linguagem e quando quer alguma coisa, utiliza do próprio corpo para apontar para o que deseja:

O estabelecimento de um sistema de comunicação, mesmo que muito simples, é necessário. A linguagem verbal é muito importante, e deve ser desenvolvida, mas, em paralelo deve-se introduzir um sistema de comunicação baseado não na linguagem verbal, mas sim em objetos concretos ou figuras (BRASIL, 2003, p.21).

As atividades de linguagens desenvolvidas com D.I. centravam-se principalmente na escrita e memorização. P.A. pedia todos os dias que D.I. escrevesse seu nome, quando cobria pontilhados ou através da observação dele e também a escrita do alfabeto. Neste sentido, Whitman (2015, p.72) vem dizer que “as perspectivas iniciais sobre o funcionamento da memória em crianças autistas sugerem que essas têm boa capacidade para memorizar” e que esta capacidade melhora com a idade. Conforme as imagens 6, 7, 8 e 9, constatamos que as atividades de linguagem estavam diretamente atreladas a memorização, vejamos:

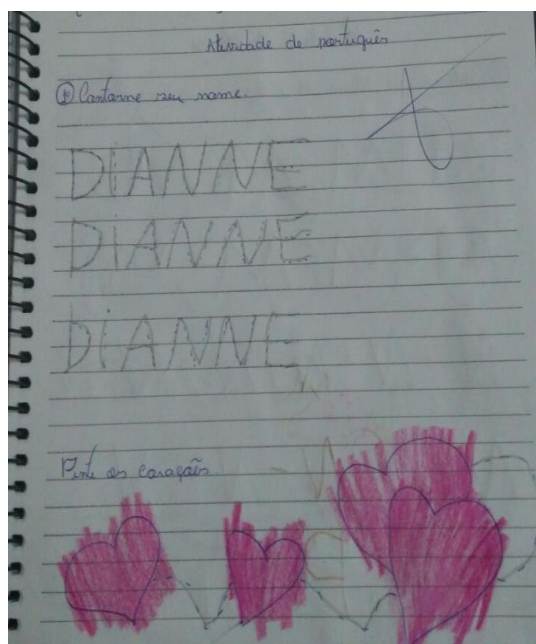


Figura 6

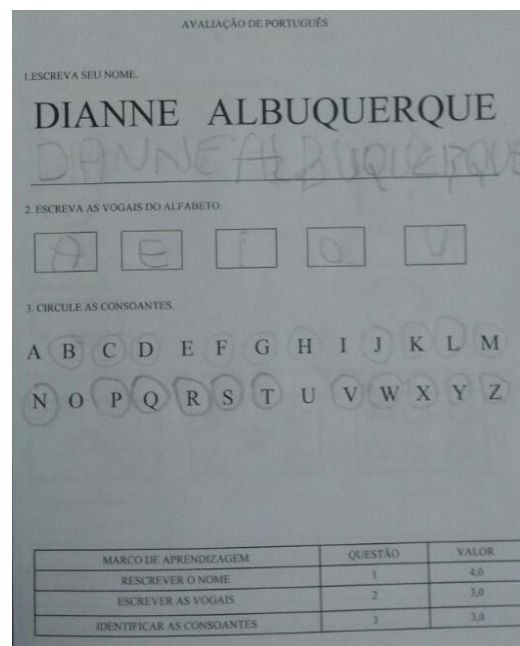


Figura 7

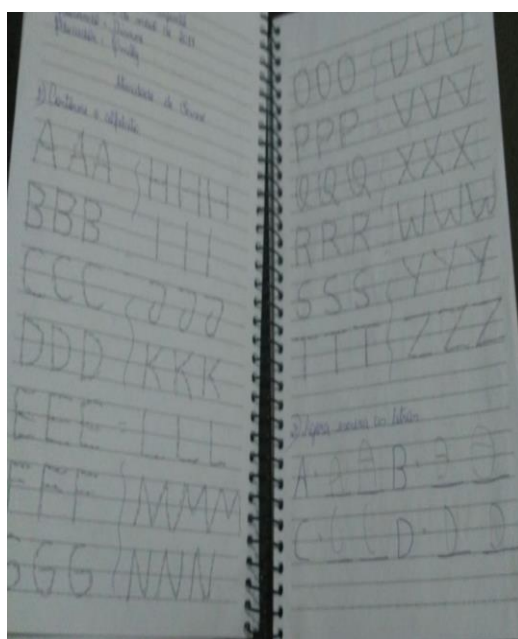


Figura 8

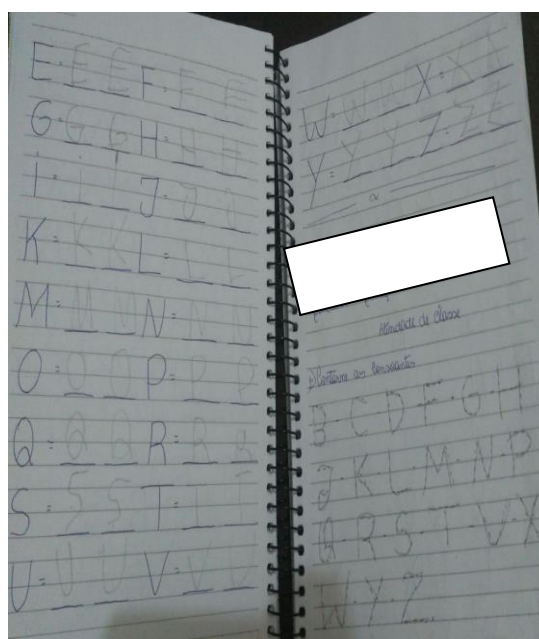


Figura 9

De acordo com as referidas imagens das atividades, notamos que elas possuem de fato um teor de memorização da escrita das letras do alfabeto e do nome de D. I. Segundo Orrú (2012), ocorre normalmente no ser humano, por meio da linguagem, a evolução dos sistemas simbólicos de estrutura concreta para outros sistemas mais complexos, contribuindo para sua interação com os demais.

Seguindo essa linha de pensamento, P.A. trabalhar a memorização em D.I., isso acontece por meio do Jogo da memória, quebra-cabeças e caça-palavras. Cunha (2010, p.82)

vem dizer que “é sempre pertinente a repetição de tarefas, pois o autista nem sempre compreende as situações como as compreendemos e, desta forma, fica difícil a lembrança de algo que não consegue entender”. Sobre a importância da memorização, P. A. diz:

Eu comecei trazer quebra cabeça pra ela. Eu não tinha mostrado quebra-cabeça pra ela ainda, aí quando eu dei a ela, tudo misturado, ela montou na hora. Era da galinha pintadinha, acho que é por conta que ela já era familiarizada com o desenho, não é? Aí ela monta super rápido. Bom porque isso estimula o cérebro dela (ela ter um pouco de dificuldade, ter que pensar e chegar à figura obtida) a pensar numa coisa que não é tão difícil, é ótimo pra mente dela. Tinha pelo menos umas dez partes. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

Cunha (2010) reforça a importância da comunicação por troca de figuras, vem dizer que a tendência é de que eles possuam uma melhor memória visual, porque ficam registradas por mais tempo, assim como os símbolos por serem compreendidos de forma visual e tátil, diferentemente da fala das pessoas.

Normalmente a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena, D.I. se distraía com facilidade, parando a atividade diversas vezes, fixando o olhar em algum ponto da sala, olhando para seus colegas ou algum objeto próximo.

Eu estou escrevendo aqui “cubra...” e ela já vai já quer pegar a folha pra fazer. Só que é assim, no máximo duas tarefas, depois disso ela já fica se estressando, (tipo uma “preguicinha”, tipo um deboche “não quero fazer”). Aí é onde eu estou entrando, faço uma atividade de pintar ou pego a massinha de modelar, pra interagir com ela e dar uma pausa pra outra tarefa, porque se não ela fica abusadinha (quando tenta estimular mais dela, ela fica com preguiça), entendesse?(EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

De acordo com esta fala de P. A, identificamos que o uso das técnicas depende da sensibilidade do educador, porque “não se deve constranger nem forçar o aluno, mas interromper a atividade para evitar ansiedades e frustrações” (CUNHA, 2010, p.72).

Neste sentido Cunha (2010, p.33) diz que ainda que seja curto o momento em que o autista permanece concentrado “ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne um enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada”. P.A. cita que a principal dificuldade de D.I. é a memorização e por esse motivo realiza a repetição de atividades.

Eu acho que é a memorização. Entender aquele conteúdo. Porque é assim, eu sempre gosto de repetir as tarefas, fazer com ela, faço segurando na mão dela e depois ela faz sozinha. Então eu tento estimular pra ela lembrar daquilo,

sempre aquilo. E isso vai, a cada semana, sempre repito alguma coisa que eu dei, pra ver se ela está conseguindo absorver aquilo que eu estou dando. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017)

Uma outra atividade realizada com D.I. foi de história, referentes à sua história pessoal, como seu nome, onde nasceu e com quem vive. D.I. levou essa tarefa para casa e trouxe respondida para a escola, onde P.A. lia as informações e explicava os conceitos referentes à família. Neste sentido, Cunha (2010, p.55) vem falar da importância de atividades que “observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar”.

É importante ao professor a consciência de que através do desenvolvimento da comunicação, a criança compreenda que é por meio do aprendizado que ela pode adquirir consciência do mundo e dela própria.

O estabelecimento de um sistema de comunicação, mesmo que muito simples, é necessário. A linguagem verbal é muito importante, e deve ser desenvolvida, mas, em paralelo deve-se introduzir um sistema de comunicação baseado não na linguagem verbal, mas sim em objetos concretos ou figuras (BRASIL, 2003, p.19).

Como dito, para o autista há uma restrição ao domínio da linguagem, mas há em contrapartida, uma percepção visual apurada, sendo necessário que o professor selecione atividades visuais concretas.

Indivíduos com autismo, muitas vezes, saem-se tão bem quanto as pessoas sem o transtorno, quando o material a ser recordado é de natureza visual, porém têm mais problemas para recordar materiais quando estes são apresentados em forma auditiva, particularmente se são de natureza verbal (WHITMAN, 2015, p.72).

P.A. contou que está com ela há duas semanas e por isso ainda se sente “perdida” em relação às atividades, mas que através de pesquisas na internet percebeu que atividades visuais despertam maior interesse e por esse motivo incluirá nas próximas aulas. Havia outra acompanhante que permaneceu com D. I. desde o início de março desse ano, mas agora fora substituída por P.A. Ambas desenvolviam o mesmo tipo de atividades.

No começo, por conta de ser uma criança especial eu não tinha ideia das coisas que eu podia trabalhar com ela, não é?(...) Ai desde que eu estou com ela eu venho traçando assim uma linha básica do que eu acho que ela consegue entender, (coisas que não dificultam tanto a mente dela, por

exemplo, ao estudar a letra B, alio a um desenho com a letra B). E mais assim pesquisando na internet coisas pra pessoas autistas, atividades interativas. (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

P.A. demonstrou dificuldades ao trabalhar com D.I. pelo desconhecimento do autismo, pela forma de adaptar as atividades ser diferenciada, pela dificuldade de comunicação entre elas, obstáculos presentes quando se trata do aprendizado de alunos autistas. Mas mesmo em meio às dificuldades, ela buscou maneiras que facilitassem seu trabalho, por meio de pesquisas na internet, iniciando por conhecer do que se trata o autismo até as atividades que os ajudem a se desenvolver dentro de suas limitações.

É importante também a repetição de atividades a fim de que se guarde na memória o máximo de informações com o máximo de sentido. Através da rotina, por exemplo, com a repetição das atividades, estas podem vir a se tornar familiar, podendo se situar, reconhecer o máximo de coisas possíveis.

Cunha (2010, p.44) afirma a importância desses períodos não serem extensos, porque tornam a distração recorrente, assim “mesmo que seja necessária a repetição por diversas vezes de algum exercício, o professor deverá ter o cuidado de não enfadar seu aluno.” O autor traz como dica a música, pois esta “desenvolve habilidades relacionadas à memória, à representação geométrica e à leitura” (p.84).

Segundo Whitman (2015) pessoas com autismo exibem anormalidade no processamento holístico ou “fraca coerência central”. Isto implica em dizer que “estes indivíduos preferem atentar a aspectos específicos de uma tarefa ou um ambiente, em vez de examinarem a tarefa como um todo”. (p.108). Neste sentido, foi possível perceber que predominavam atividades que tinham como finalidade principal estimular a memorização das palavras.

Eu tento estimular mais assim, o raciocínio, coisas que leve ela a pensar, decorar, essas coisas, gravar aquilo que é produzido no dia-a-dia. Estímulo pra mente, pra que ela grava alguma coisa em cada aula. (EXTRATO DE ENTREVISTA P.A., 2017).

As atividades de português incluíam também: ligar objetos aos seus respectivos nomes, separação de sílabas e caça-palavras. No que diz respeito às atividades de relacionar objetos aos seus respectivos nomes, é importante porque “o estilo de pensamento pode ser uma função do modo como a linguagem é aprendida, e da tendência para ligar palavras a imagens visuais específicas” (WHITMAN, 2015, p.73).

Em todo caso, serão imprescindíveis a paciência e a espera por resultados não imediatos, pois o grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida como esperamos.

P. A. ainda afirma que não há uma orientação curricular para trabalhar com D. I., e, por isso, busca alternativas de trabalho com crianças com TEA na internet, conforme sua fala a seguir:

Diferente das atividades realizadas pela turma. Eu sigo um roteiro que eu sei que está dentro da limitação dela, que ela vai poder alcançar e realizar aquelas tarefas. Não tem um apoio pra seguir. O roteiro é pesquisar na internet coisas pra ser trabalhadas com autistas. Sobre estimular a mente baixei um artigo que fala sobre rotina/ dia a dia do autista (EXTRATO DE ENTREVISTA, P.A., 2017).

Esta fala diz mais coisas, por exemplo que não há um atendimento dos princípios e os objetivos da inclusão de pessoas com TEA, revelando que a escola deixar a desejar no tocante ao atendimento e inclusão de D. I. na turma regular.

O professor tem um papel significativo para a criança, pois assim maiores são as chances de desenvolver as suas habilidades, uma vez que os alunos passam a sentir segurança e confiança no professor. O conhecimento amplo e abrangente sobre o autismo, das características específicas da criança que educa e de metodologias de ensino atualizadas é extremamente importante para o professor realizar seu trabalho comprometidamente preparado. Contudo é importante destacar que os professores precisam de apoio da gestão escolar e dos demais profissionais para lidar com crianças com TEA, esta responsabilidade não deve ser colocada apenas nas mãos dos professores, pois estes por vez não possuem formação para lidar com crianças com TEA e/ou com outras necessidades especiais.

5.6 Atividades que desenvolvem a observação

Nesta categoria descrevemos e tecemos algumas considerações sobre as atividades desenvolvidas com D..I. em sala de aula que tinham a intenção principal de promover a observação e a atenção, como elemento importante para o aumento da concentração nas atividades.

Sabemos que pessoas com autismo têm dificuldades de atenção e esta é extremamente relevante na aprendizagem escolar. Cunha (2010, p.82) acrescenta que “para a execução de

operações mentais com profundidade, é necessário aprender a concentrar a atenção”. E daí parte a necessidade de aprender a se concentrar para evitar a dispersão.

Whitman (2015) vem dizer que é comum que pessoas com autismo tenham dificuldades de atenção, onde os números mostram que 64% destes, apresentam este déficit e que concomitante à hiperativatividade, é que muitos autistas recebem um diagnóstico inicial de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Para qualquer pessoa, diante de uma atividade que encontramos mais dificuldade, é normal que tenhamos mais dificuldade de concentração. Cunha (2010) diz que diante de atividades que o aluno sinta mais prazer ou mais envolvimento, o foco torna-se mais fácil, mesmo diante de dificuldades e que não diferente destes, acontece o mesmo com o aluno autista, isto porque “quando conseguimos atrair a atenção do aluno, ele se concentra nas tarefas, cria oportunidades e ganhos no seu aprendizado” (CUNHA, 2010, p.83).

No caso estudado, as atividades mais utilizadas que desenvolviam a observação eram aquelas em que o aluno partia de uma observação de uma imagem e depois fazia associações com estes desenhos. Como por exemplo, identificar as partes das plantas e do corpo humano, como vemos a seguir:

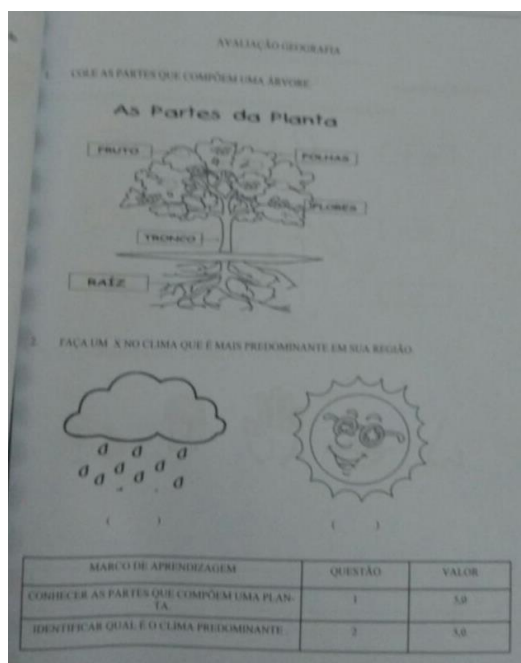


Figura 10

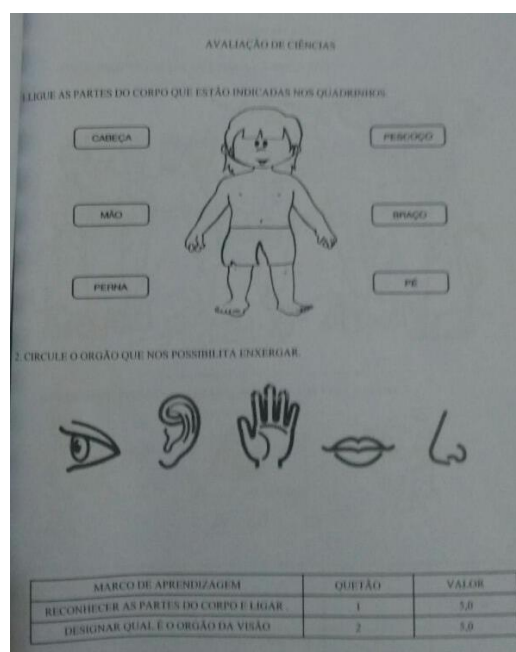


Figura 11

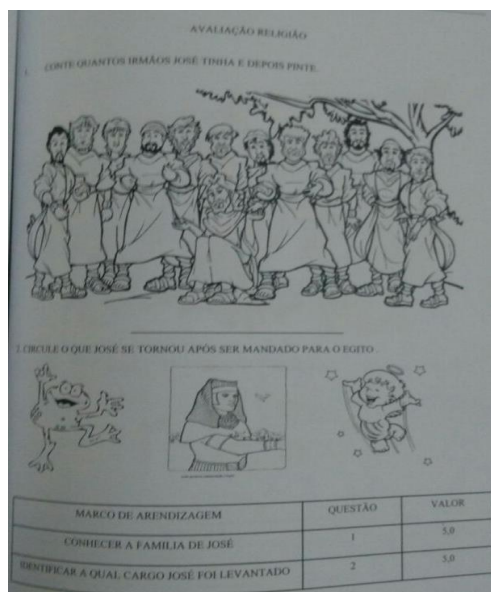


Imagem 12

Ademais, não é incomum pais de e professores que trazem em seus relatos crianças com autismo que têm dificuldades com a atenção em situações de aprendizagem. Isto caracteriza sua fácil distração e seu foco desviado com frequência, mas sua atenção às vezes, “é capturada por sugestões irrelevantes à tarefa, nas quais se fixam por longos períodos de tempos” (WHITAMAN, 2015, p.69). Como sugestões de atividades que estimulam o foco da atenção, podemos citar segundo Cunha (2010) as atividades artísticas, pois estas demandam a concentração:

Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo (CUNHA, 2010, p.84).

O professor que trabalha com alunos autistas precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Segundo Cunha (2010) ter sua atenção requer um esforço maior para estes alunos, mas uma maneira de eliminar as distrações é procurar a focalização e disciplinar os canais sensoriais, por meio de atividades afetivas ou do interesse do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa revelou que a inclusão de um aluno com autismo na escola regular ainda é um desafio constante ao professor, à escola, à família e ao próprio aluno. Que as práticas que partem da perspectiva inclusiva são escassas tornando ainda mais difícil o desenvolvimento da socialização e aprendizagem dessas crianças. Percebemos a ausência de um planejamento estruturado para pessoas com autismo e a necessidade de formação e conhecimento contínua do educador sobre esta deficiência, pois pontos fundamentais ao aluno autista não aparecem imbricados no dia-a-dia da escola, como atividades que promovam o desenvolvimento das funções executivas, importante ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Em meio às lacunas que dificultam o processo de inclusão, a professora auxiliar se distingue por seu desejo de promover o desenvolvimento desse aluno, diante da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, de concepções e novas capacitações que lhes permitam desenvolvimento profissional, para que se alcance uma educação que parta de um referencial que tome o educando no processo de desenvolvimento humano da pessoa com autismo, pois para além da condição limitada do autista, está imbricada a sua condição humana e os seus atributos.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas com D.I., estas revelam um passo inicial nessa grande batalha enfrentada tanto pelo aluno quanto pelo professor no processo de inclusão ainda pouco evidente em salas de aulas regulares. Isto se justifica na escassez de atividades que ajudem no desenvolvimento da socialização, interação, e da inclusão com os colegas, mostrando uma preocupação maior para atividades que desenvolvam a coordenação motora, a concentração, memorização e observação. Comportamentos considerados naturais ao ser humano, seu desenvolvimento pessoal e social estão prejudicados no autismo, como atividades que contemplem as Funções Executivas, não são prioridades na escola. É importante a compreensão das manifestações das crianças com autismo por meio da Função Executiva porque, no desenvolvimento de todas as crianças que recebemos na escola, tal função encontra-se implicada, já que o aprendizado a ser desenvolvido ali se sustenta, em grande parte, no uso dela.

Neste sentido, esta pesquisa aponta que a educação oferecida hoje para alunos autistas em salas de aula regulares exige uma série de habilidades e competências para que o educador consiga diferenciar e articular fatores que influenciam o tempo todo no ensino destas crianças. Nesta pesquisa foi possível perceber a fragilidade e até mesmo o medo dos

educadores que estão lidando com essa situação, pois trata-se de um desafio que traz consigo a angústia e o medo ao receberem a responsabilidade de educar crianças autistas.

Este trabalho deixou explícita a complexidade presente no processo de transformação de práticas na educação, na medida em que elas trazem enraizadas marcas da história que constituem outra forma de conceber e educar a pessoa com autismo, em salas especiais, por exemplo. Ao mesmo tempo, isto nos remete a um desejo diante das novas possibilidades que se apresentam fecundas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio e BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil** / Maria Carmen Silveira. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 240 p. 23cm.

BARDIN, L. (2004). **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. 3.ed.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 fev 2017.

_____. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Direitos das Pessoas com Autismo**. 1.ed. Edepe. 2011.

_____. **Lei de diretrizes e Bases na Educação Nacional** – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 12 de fev de 2017.

_____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. _____. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo** - 2. ed. rev. - Brasília: MEC, SEESP, .2003. 64p. (Educação infantil; 3)

_____. **Lei nº. 7.853**, de 24 de Outubro de 1989. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/L7853.htm>. Acesso em 12 de fev 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** / RositaEdler Carvalho. -. ed. – Porto Alegre: Medicação, 2013. 176 p.; 25 cm.

_____. Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**/ Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Medição, 2010. (3 ed. Atual. Ortoq.); 152 p.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Solange_Maria_de_Lira-ME.pdf. Acesso em 18 mar 2017.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas** / Rosângela Machado. – 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. – (Escola Inclusiva, o desafio das diferenças)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. 1. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo : guia prático** / Ana Maria S. Ros de Mello ; colaboração: Marialicé Castro Vatauvuk. 6. ed. São Paulo :AMA ; Brasília : CORDE, 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A formação de professores e a educação de autistas**. *Revista Ibero americana de Educación* (Online), Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2017

_____. Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e interação: interação social no cotidiano escolar** / Sílvia Ester Orrú. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012. 188p.: 21cm.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo** / Angelo Antonio Puzipe Papim; Kelly Gil Sanches. – Lins, 2013.

CUNHA, Patrícia. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] :Universidade Federal do Ceará, 2010.

PRAÇA, Élidea T. P. O. **Uma Reflexão Acerca Da Inclusão De Aluno Autista No Ensino Regular**. Juíz de Fora, 2011. <Dissertação> Disponível em: <<http://topicosemautismoeinclusao.blogspot.com/2007/11/somos-todos-autistasgradao-est-nos.html>>. Acesso em 15 de mar. 2017.

SANTOS, Emilene. **Autismo: mediações em tempos de inclusão**. 2011. 59 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: [HTTP//bdm.unb/handle/10483/2289](http://bdm.unb/handle/10483/2289). Acesso em: 17 out. 2016.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na educação infantil [manuscrito] : desafios e possibilidades na educação inclusiva** / Yasmin Figueiredo Uchôa. – 2015.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo** / Thomas L. Whitman. São Paulo – 2015 – M. Books do Brasil Editora Ltda.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A- ENTREVISTAS

Entrevista com P.R

1- Quais as principais dificuldades encontradas ao receber um aluno autista?

Nenhuma, porque assim, eu já sou formada em psicopedagogia clínica, eu já me dou com isto e assim, tive muito apoio da escola e ela tem a pessoa que acompanha ela né. Os pais são muito presentes, a família é muito presente e ela é toda acompanhada né e assim, uma excelente menina.

2-Com relação à estrutura da escola, você acha que ela atende as necessidades do aluno autista?

R: Atende. Sempre.

3-Com relação ao material, ela tem algum material especial?

R: Tem também, tem material.

4- Por quem é realizada a metodologia utilizada para ela?

Tá sendo toda coordenada por P.A. porque quem faz as atividades, tudinho.

Entrevista com P.A.

1-Como são realizadas as atividades com D.I?

R: Eu tô escrevendo aqui “cubra num sei o quê” e ela já vai já quer pegar a folha pra fazer. Só que é assim, no máximo duas tarefas, depois disso ela já fica se estressando, tipo uma preguiçinha, tipo um deboche “não quero fazer”, entendessee? Aí é onde eu tô entrando, faço uma atividade de pintar ou pego a massinha de modelar, pra interagir ela e dar uma pausa pra outra tarefa, porque se não ela fica abusadinha (quando tenta estimular mais dela, ela fica com preguiça), entendessee? Inicialmente eu chego, passo atividade, alguma coisa pra ela cobrir como cobrir o alfabeto, aí depois dou massinha a ela, pra ela relaxar um pouco, aí vem a hora do lanche, aí faz a outra tarefinha e aí eu boto ela pra brincar com bloquinho (lego) ou pintar algum desenho. Sim, eu comecei trazer quebra cabeça pra ela. Eu não tinha mostrado quebra-cabeça pra ela ainda, aí quando eu dei a ela, tudo misturado, ela montou na hora. Era da

galinha pintadinha, acho que é por conta que ela já era familiarizada com o desenho né, aí ela monta super rápido. Acho bom porque isso estimula o cérebro dela, ela ter um pouco de dificuldade, ter que pensar e chegar na figura obtida, a pensar numa coisa que não é tão dificultoso, é ótimo pra mente dela. Tinha pelo menos umas dez partes.

2- Qual a sua formação?

R: Pedagogia, primeiro período.

3- Qual seu contrato na escola?

R: Auxiliar. D.I só vem dois dias na semana, segunda e terça, aí eu fico com ela esses dias, ai terça e quarta ela não vem, ai eu fico auxiliando as meninas do jardim.

4- Você Tem algum tipo de formação/orientação em educação especial (palestra, curso, reunião de equipe)?

R: Não.

5- Sentiu algum receio, dificuldade, quando foi chamada pra essa função?

R: Não, assim, eu falei “eita é uma criança especial né, bora ver”, que tem criança que é agressiva, ai no começo eu imaginei que ia ser uma criança agressiva, que ia dar muito trabalho de responder as coisas. Só que D.I é muito amorosa, gosta de abraço, beijo. Na casa dela tem uma troca de carinho muito forte, porque já quis me beijar na boca. Lá embaixo no anexo tem um menino com Síndrome de Down também, só que ele, tipo assim, ele vive um pouco no mundo da lua, não interage muito. Já D.I. não, ela se comporta como uma pessoa normal. Ela não se comporta diferente, a única coisa que a torna diferente é o fato dela não falar. Outras professoras que vem assim na sala, ai eu digo “é essa menina aqui que tô, especial”. Ai elas “nem parece ser especial”, na verdade eu nem sei porque é minha experiência com ela, porque ela entende tudo que eu falo pra ela. Se eu digo “D.I você quer ir no banheiro?” aí ela balança a cabeça. Ai “quer água?” ela já vai pegar a garrafa. Eu não tive contato com o diagnóstico. “D.I pega a caneta e o caderno”, ela pega, e entende tudo, só não fala. Aí assim, não ta sendo, porque quando vi que ela era daquela forma, um amor né, ela é muito amorosa, me cheira demais, me beija demais, quer deitar no meu colo. E autista geralmente gosta de ficar isolado né?

6- Como tem sido a participação dos pais?

R: Olha, eu fiz a listinha, pedi, aí ela trouxe os materiais, só que eu pedi o whatsapp dela, só que ela não chegou a botar, aí eu botei na agenda, daí depois ela disse “olha, eu preciso que você me dê seu whatsapp pra gente se comunicar melhor”, aí eu disse “não, já tá na agenda, só falta agora (...)”. Eu pedi o número dela, mas a mãe pediu a P.R., e então ela soube que eu já tinha colocado a agenda. Esses dias ela faltou, não me falou o porquê. Assim, é mais quando ela vem mesmo, e diz “olha D.I ta tudo bem? Tudo certo?”. Desde que eu entrei a mãe dela nunca veio conversar diretamente comigo, sempre quem vem é a vó dela ou a mãe vem, mas fica ali no carro, aí eu levo, lá estão a irmã e o pai. D.I vai até o carro, aí a minha comunicação com a mãe dela é pouca, assim como P.R. também, não tem muita aproximação. É mais assim, assuntos do colégio que ela resolve com a gente, da vida pessoal de D.I ela não, até agora não chegou a conversar comigo não.

7- E com relação à escola, há auxílio? Se precisar de alguma coisa?

R: No começo, por conta de ser uma criança especial eu não tinha ideia das coisas que eu podia trabalhar com ela né. Assim questão de atividades, aí ela disse que ia disponibilizar pra mim um caderno de planejamento da outra professora. Quem programa as atividades é tudo eu, a diretora também ficou de dar um caderno de atividades, mas até hoje...Que tinha trabalhado com ela as coisas pra eu seguir o mesmo exemplo só que até agora não me passou esse caderno. Aí desde que eu tô com ela eu venho traçando assim uma linha básica do que eu acho que ela consegue entender, coisas que não dificultam tanto a mente dela, por exemplo ao estudar a letra B, alia-se a um desenho com a letra B. É mais assim pesquisando na internet coisas pra pessoas autistas, atividades interativas, aí é mais eu mesmo, não depende muito do colégio mais não.

8- Sobre interação dela com os colegas e a forma como são realizadas as atividades, como isso acontece?

R: Aí eu tento, porque assim, os alunos não interagem muito, aí eu tento criar essa interação, comigo e com ela, na aula de educação física, que é feita com um rapaz, porque as atividades que ele passa muitas vezes, é assim, um pouco avançada pra o entendimento dela, (porque as atividades são geralmente são por exemplo de tirar de um balde e colocar no outro e D.I. fica meio que em um transe e não consegue fazer. Ou se alongar, quando todos levantam a mão, ela faz bem depois, assimila mais devagar, aí é onde eu sempre levo os bloquinhos, eu crio essas atividades assim, dado, jogo da memória, essas coisas. Utilizo nas aulas de educação

física assim, eu uso coisas lógicas pra estimular a mente dela. Pra mim mente estimulada significa conseguir assimilar rápido as coisas e mente desestimulada, assimilar devagar as coisas.

9- Ela participa de alguma atividade extra em grupo?

R: Ela participou de uma comemoração, foi com a outra professora, entregou uma lembrancinha pra a merendeira da escola no dia da merenderia. Os seus colegas leram algo que escreveram pra ela, um teatro ela não participou, na Páscoa porque só vai dois dias na semana e não estaria presente no dia da apresentação. Eu não vi porque mudou de professora auxiliar recentemente. P.R. tenta encaixar ela né, em todas as apresentações, dentro das limitações dela, aí ela participa mas não é aquele negocio assim, é mais razoável a participação dela. Entregar lembrancinha à merendeira, aí quando teve outra, P.R. já não quis colocar porque é feito o revezamento entre os alunos.

10- Quais são as principais dificuldades?

R: A principais dificuldades com a minha aluna autista é que ela não fala, aí fica assim um pouco difícil a comunicação entre eu e ela. Quando ela quer ir no banheiro, balança as pernas. Quando ta com fome ela mesmo vai na bolsa e puxa o lanche.

11- Como é realizado o trabalho no dia a dia?

R: Eu tento estimular mais assim, o raciocínio, coisas que leve ela a pensar, decorar, essas coisas, gravar aquilo que é produzido no dia a dia. Estímulo pra mente, pra que ela grave alguma coisa em cada aula.

12- Qual a metodologia utilizada?

R: Eu trago quebra-cabeça, bloquinhos, jogo da memória, mais assim pra estimular a mente dela. Diferente das atividades realizadas pela turma. Eu sigo um roteiro que eu sei que tá dentro da limitação dela, que ela vai poder alcançar e realizar aquelas tarefas. Não tem um apoio pra seguir. O roteiro é pesquisar na net coisas pra ser trabalhadas com autistas. Sobre estimular a mente baixei um artigo que fala sobre rotina/ dia a dia do autista.

13- Quais materiais são utilizados?

R: O material que eu uso é mais esse, massinha de modelar. É que até agora eu não tenho uma orientação de como eu devo e com o que eu devo trabalhar com ela, aí eu tô seguindo assim, o que eu acho que ela consegue entender aquilo.

14- Você se sente preparada pra trabalhar com ela?

R: Assim, com ela eu me sinto, agora assim depende de cada criança é um caso, cada um tem seu jeito, com ela eu me sinto porque ela é carinhosa e tal, já tô acostumada com o jeito dela, ela também.

15- Qual a maior dificuldade que ela tem na hora de aprender?

R: Eu acho que é a memorização assim né, entender aquele conteúdo. Porque é assim, eu sempre gosto de repetir as tarefas, fazer com ela, faço segurando na mão dela e depois ela faz sozinha, aí eu tento estimular pra ela lembrar daquilo, sempre aquilo. Aí isso vai, a cada semana sempre repito alguma coisa que eu dei, pra ver se ela tá conseguindo absolver aquilo que eu tô dando.

16- Você desempenha alguma atividade que contemple as funções executivas?

Atividade de antecipação, previsão, premeditar, planejar, prever situações...

R: Em questão disso ela é bem independente. Ela age normal, tipo assim ela entra na sala sozinha, ela joga o próprio lixo dela, quando ela lancha. Se eu disser “D.I, entregue a professora”, ela vai lá e entrega. No banheiro, lava as mãos sozinha. A mãe dele disse que ela já era mocinha, ela tem 12 anos, e que ela já me orientou dizendo que ela sabia colocar o absorvente, tirar. Ela é uma criança autista, mas ela é muito independente em questão de atitudes assim né, agora em questão de pensar, raciocinar, mediante as próprias atividades de interação com os colegas, ela é um pouco devagar. Na hora do parque mesmo, ela levanta sozinha pra ir pros brinquedos aí eu tenho que ficar atrás dela, ela age muito assim pelo impulso dela. Se ela tiver com vontade de fazer aquilo, ela faz.

17- Como você avalia ela?

R: Sempre o desempenho, avaliar ela, o que é que eu tava achando, o que ela tava melhorando, se tava conseguindo desenvolver por conta que, eu não sei se era uma vez no mês, durante um período a psicóloga daqui, eu ia repassar tudo pra psicóloga, mas até agora não chegou a isso.

Tem ajuda da professora? É passado o plano da aula?

Não, eu mesma quem faço por mim mesmo.

18- Qual a finalidade das atividades de história e qual sua participação no momento das atividades?

R: Na grande maioria das vezes as atividades eram centradas em estimular a coordenação motora e a memorização das palavras. As atividades de história (sobre pai e mãe) foram pra fortalecer a questão de identidade. Normalmente eu observava ela fazendo a atividade, mas quando ela não compreendia, eu exemplificava pegando na mão dela, ajudando-a.