

A CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMUM: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Lucimara Mesquita dos Santos
Tárcia Regina da Silveira Dias¹

INTRODUÇÃO

Como um movimento amparado pela legislação brasileira, a inclusão escolar deve garantir não só a vaga do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum, mas, também, a democratização de condições de ensino que permitem o acesso ao conhecimento acadêmico. De acordo com Prieto (2006), a inclusão escolar tem como objetivo reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana que favorece a aprendizagem, minimizando as limitações dos alunos com deficiências e dando ênfase às suas possibilidades, aos seus interesses, para que o planejamento da sala de aula contemple a construção de situações favoráveis a esses alunos e, conseqüentemente, à equiparação de oportunidades.

Na escola, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), o movimento mundial pela educação inclusiva se refere a ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito de todos os alunos aprenderem juntos, sem nenhum tipo de discriminação.

Mendes (2010) ressalta que traduzir e aplicar o conceito de educação inclusiva das leis, dos planos e das intenções para a realidade requer estudo e prática. Ou seja, é preciso conhecer a prática e o conhecimento para fundamentar essa prática. A escola encontra-se, então, perante um desafio: o de conseguir que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem básica, na inclusão escolar de todas as crianças, respeitando as diferenças sociais, culturais e individuais, as denominadas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000).

Aqui, é importante considerar que o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno (motor, afetivo, social e cognitivo). Glat (1998) sugere que a inclusão escolar, na Educação Infantil, para crianças com diferentes deficiências, seria perfeitamente viável e deveria ser a opção preferencial de projetos políticos de implantação da inclusão. Tais considerações permitem eleger o sistema de Educação Infantil como um dos focos prioritários para a implantação inicial dessas diretrizes políticas.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) CEP: 14085-420 - Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. E-mail – ppge@mouralacerda.edu.br

Na educação infantil, ou seja, em instituições como creches e pré-escolas, necessita-se de professores empenhados na interação, acolhida e escuta das crianças com necessidades educacionais especiais, interessados em compreender suas necessidades e desejosos de querer ajudá-los; sobretudo professores dispostos a aprender a interpretar e compreender suas formas de expressão e comunicação, que geralmente se diferenciam das demais crianças desta mesma faixa etária (BRUNO; HEYMEYER, 2003). De acordo com Bosa (2002), quando a criança autista não responde a algo que lhe propõem, é porque falta a compreensão do que exigem dela, e muitas vezes esta atitude é interpretada como um isolamento ou uma recusa propositada. Logo, julgar que a criança está alheia ao que acontece à sua volta restringe a motivação para investir na sua potencialidade para a interação.

Isso quer dizer que, quanto à intervenção, é possível afirmar que se pode minimizar as dificuldades que caracterizam a maioria das síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento.

Para Stainback e Stainback (1999), a simples inclusão de alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular não resulta somente em favorecer a aprendizagem para eles, como também para todos os alunos. Segundo considerações de Mendes (2010), crianças com necessidades educacionais especiais se beneficiam no desenvolvimento global e na socialização quando estão em programas inclusivos, e a atitude dos colegas também pode ser afetada de maneira positiva. Alunos com diferentes níveis de deficiência aprendem mais em ambientes integrados (onde vivenciam experiências e apoio educacionais adequados) do que quando estão em ambientes segregados (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Na educação infantil, a organização do tempo e do espaço envolve as atividades de cuidado, de brincadeiras e das atividades dirigidas: no parque, na roda de histórias, na roda de conversas (dirigidas ou informais), nos momentos do faz-de-conta, nos momentos de artes, música, na hora da higiene e da alimentação; todas essas situações requerem planejamento cuidadoso, para que a criança possa interagir, comunicar-se espontaneamente, brincar, aprender e apresentar uma ação funcional mais efetiva (BRUNO; HEYMEYER, 2003).

Uma das características notáveis na criança com autismo é o repertório restrito de atividades e interesses. Frequentemente, essas crianças apresentam dificuldades em tolerar alterações e variações na rotina; uma tentativa de alterar a sequência de alguma atividade pode provocar sofrimento para elas. As alterações na rotina ou no ambiente podem evocar grande oposição ou contrariedade. A criança tende a desenvolver interesse em uma atividade repetitiva, como colecionar objetos e utilizá-los para autoestimulação, repetir certas palavras ou expressões e memorizar números. Em crianças menores, quando ocorrem as vinculações

aos objetos, esses objetos escolhidos tendem a ser rígidos e não fofos e, geralmente, é a classe do objeto, mais do que o objeto específico, que é importante, como por exemplo, a criança pode insistir em carregar algum tipo de revista com ela para todos os lugares (KLIN, 2006).

Aqui vale lembrar alguns conceitos e referências com relação a currículo e escola. Segundo Oliveira e Machado (2009), as adaptações curriculares são como “*ajustes* realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado, ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo” (p. 36). Para as autoras, essas adaptações no currículo envolvem mudanças nos objetivos e conteúdos, nos métodos e na organização didática, na distribuição do tempo e na filosofia das estratégias de avaliação, propiciando o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos com relação à construção do conhecimento.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo geral conhecer como os profissionais do segmento da Educação Infantil de uma rede municipal do estado de São Paulo lidam com uma criança com autismo, levantando os desafios e as possibilidades de sucesso na prática pedagógica, e analisando as adaptações na perspectiva da educação inclusiva, levantando algumas práticas pedagógicas eficientes, analisando e refletindo sobre o currículo e sobre as adaptações necessárias ao aluno na perspectiva da educação inclusiva e segundo o disposto no currículo da educação infantil nacional. Os objetivos específicos foram descrever e analisar a rotina de uma sala de aula inclusiva da Educação Infantil tendo como aluno uma criança autista, e também descrever e analisar algumas interações e intervenções pedagógicas.

MÉTODO

É um estudo de caso, ou seja, trata-se de uma investigação exaustiva de um único caso para diagnose, tratamento ou acompanhamento (ANDRÉ, 1995/2011) e traz uma abordagem descritiva e qualitativa, considerando a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 1997).

O estudo foi realizado em um município do nordeste paulista, com aproximadamente 70 mil habitantes. No estudo de caso, a sala de aula observada foi uma sala de Maternal II (nessa rede municipal, correspondente à faixa etária de três anos completos ou que completaram quatro anos a partir de 30 de junho de 2012) e seu horário de funcionamento na escola é de meio período na manhã, das 7h45 às 11h45.

A criança com autismo estava na educação infantil da rede regular do município. O estudo obteve autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos pais da criança, pela diretora da escola e pela professora regente da sala.

As aulas dessa sala, procedimentos e práticas foram registradas em diário de campo e filmadas, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, e analisadas.

Com base nas várias observações e intervenções realizadas na sala de aula, durante o período do estudo, foram definidas duas categorias: interações e intervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve um período de adaptação para que, tanto o aluno com autismo quanto as demais crianças dessa sala de aula, se acostumassem com a presença da pesquisadora diariamente entre eles. No primeiro dia de observação, a professora explicou a todos, de forma bem lúdica, que a pesquisadora estaria presente todos os dias para aprender o que todos estavam aprendendo, que às vezes iria filmar as atividades para não esquecer, pois a pesquisadora também era professora em outra escola.

Percebeu-se que, de início, o aluno com autismo (Lucas²) estranhou a presença da pesquisadora: apresentou uma resistência, não olhou na sua direção, não respondeu ou interagiu, quando essa tentou contato. Entretanto, aos poucos, começou a responder às interações iniciadas com ele: acenando, interagindo, a pedido da professora, e aceitando contato físico.

De acordo com os dados obtidos, o aluno autista responde às iniciativas de interação propostas pelo professor e colegas, respondendo às solicitações, obedecendo a ordens e brincando: completando frases, acompanhando danças propostas e aceitando brincar quando solicitado, inclusive em brincadeiras coletivas. Por esses comportamentos, o aluno se revela participativo, ainda que não tanto quanto os demais, pois apresenta alguns momentos de isolamento da turma.

Esses dados estão de acordo com o estudo realizado por Braga (2002 apud SILVA; ARANHA, 2005), que investigaram as interações sociais entre uma professora não especialista e um aluno autista, em ambiente comum considerado inclusivo, e que mostraram que a professora manteve o controle do início da maioria das interações.

² Nome fictício.

Os colegas pareceram demonstrar que o aluno é parte do grupo, favorecendo a participação dele em vários momentos da rotina da turma, e ao mesmo tempo, auxiliando-nos nos momentos em que precisava ser ajudado.

Uma dificuldade encontrada, na relação entre o sujeito autista e o outro, foi a falta de uma resposta na tentativa de interação. Muitas vezes, a falta de um retorno quando se procura uma interação, a falta de contato e de olhar tendem a causar uma frustração que leva, com o tempo, a um baixo investimento nas interações com essa criança autista (MARTINS, 2009).

Quanto à efetivação da mediação, considerada um fator fundamental no processo ensino e aprendizagem, é necessário que as atividades sejam planejadas com intencionalidade e os objetivos claros e, para isso, antes de planejar e organizar as atividades, é preciso conhecer o desenvolvimento desses alunos, sua forma de aprender e seus canais de aprendizagem para proporcionar estímulos de seu interesse e de acordo com suas capacidades.

As intervenções educacionais, realizadas pela pesquisadora ou pela professora de Lucas, tiveram o objetivo de adaptar uma atividade para ele ou chamá-lo de volta à proposta inicial de uma atividade, quando este se dispersava em uma outra atividade ou demonstrava objeto de interesse restrito, característicos de comportamentos do espectro autista, como no episódio descrito em seguida.

A atividade proposta era no eixo de artes, de pintura com guache e canudinho: nessa atividade, as crianças molhavam um canudo na tinta, depois na água, e sopravam sobre a folha para que o guache corresse sobre o sulfite e formasse então um desenho. A professora relatou à pesquisadora que não havia pensado em nenhuma adaptação para o Lucas para essa atividade, porque ele não conseguia soprar ou sugar usando canudos. Disse que a fonoaudióloga estava trabalhando isso com ele, mas ele ainda não conseguia fazer. A pesquisadora sugeriu então para que a professora juntasse vários canudos e os prendesse (com um pedaço de fita crepe) num volume que preenchesse a mão dele (de modo que ele usasse a preensão palmar) para ele passar este instrumento sobre a tinta. Apesar de não usar o ar para a atividade proposta, Lucas poderia perceber que, além do pincel e da mão, os canudos podiam fazer desenho sob a tinta, também. Após todo o preparo para essa adaptação, a professora demonstrou a ele como fazer a atividade; após a demonstração, a professora colocou o instrumento em sua mão e ele pintou com o maço de canudos conforme o esperado. A professora o parabenizou. Depois ele descobriu a tinta com a mão, e pintou usando também os dedos, coisa que, de acordo com a professora, Lucas adora (sentir esta textura com as mãos).

De acordo com o episódio descrito, é interessante destacar a preferência de Lucas a objetos, mais do que demonstra por pessoas. Segundo Martins (2009), os objetos despertam interesse porque podem ser manipulados por longos períodos de tempo. Na interpretação de

Kanner (1997), “os objetos que não alteram nem a aparência, nem a posição, que conservam a identidade e nunca ameaçam o isolamento da criança, são aceitos de bom grado pela criança autista” (p. 163).

Complementarmente, é preciso destacar que é através da intervenção pedagógica que se percebe a importância da flexibilidade na arte de ensinar. A aprendizagem acontece quando se conhecem os alunos e quando se reconhece que eles podem realizar diferentes percursos de aprendizagem, dependendo, na sua maioria, da mediação do professor. (JULIANI; PAINI, 2008).

De uma forma geral, analisando os episódios de interações e intervenções, os dados obtidos estão de acordo com alguns resultados dos estudos de Silva e Aranha (2005), com alunos com deficiência intelectual, isto é:

- As comunicações verbais e visuais são as mais utilizadas para iniciar, responder e interromper os episódios de interação e de intervenção, independentemente de quem iniciou a ação;
- A maioria das interações e das intervenções apresenta conteúdos que variam entre elogios, repreensão, ensino e prestação de informação, e foram iniciadas pela professora e pesquisadora em número maior do que com os alunos de desenvolvimento típico;
- O aluno autista é quem predominantemente interrompe os episódios interativos, independentemente de quem os inicia;
- As ações da professora parecem estar proporcionando um maior espaço de participação de todos os alunos, especialmente no caso do aluno autista, o que caracteriza um avanço educacional.

Ações como as da professora, no quarto item, ajudam no processo de construção de uma identidade positiva por parte de todos os alunos, aumentando sua autonomia e sua autoestima, estimulando e melhorando as suas condições cognitivas, e ainda ajudando-os a aprender a se relacionar com a diversidade (SILVA; ARANHA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Ressaltou ainda que a inclusão, quanto mais cedo for realizada, favorece mais o desenvolvimento do aluno com autismo. A entrada precoce dessa criança no espaço escolar

comum contribuiu de maneira ímpar para o seu desenvolvimento em todos os aspectos (cognitivo, social, emocional e motor).

De acordo com as observações em sala de aula, o processo inclusivo do aluno com autismo parece ser gradativo, dependendo essencialmente de uma postura política, ética e humana do professor, que mesmo sem a devida formação para lidar com as diferenças na escola, mostra, neste caso, que o caminho se faz caminhando. As interações e as intervenções professor-aluno durante o processo de construção do conhecimento e da socialização, mostraram-se vitais para que esse aluno adquirisse confiança e credibilidade para com o professor, colegas e comunidade escolar em geral.

Outro aspecto fundamental para considerar foi a relação entre os colegas e a mediação docente. O trabalho do professor e da auxiliar de forma a sempre agrupar e favorecer a participação do aluno com autismo nas propostas educacionais pareceu de suma importância para a interação e a convivência desse aluno com os colegas. Foi possível propiciar a cada educando desenvolvimento global de acordo com suas potencialidades, respeitando e experimentando a diversidade.

Na perspectiva da inclusão, o desenvolvimento escolar do aluno com autismo mostrou-se adequado, principalmente pela convivência e interação com os pares (os alunos com ou sem autismo), estreitando relações pelas quais a diversidade proporcionou um ambiente mais acolhedor e humano.

Na intervenção pedagógica, percebeu-se a relevância da flexibilidade na arte de ensinar e, principalmente, o papel do professor nas mediações necessárias, pensando em estratégias de ensino apropriadas, facilitadoras de contextos inclusivos e que pudessem estimular e contemplar o aluno com autismo e seu respectivo comportamento. Quando o professor conhece seu aluno, consegue identificar e mensurar o que ele sabe e o que ele tem condições de aprender, considerando a diversidade do aprender.

Ressalta-se ainda, que a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um.

Mediante esses fatos, faz-se importante lembrar que a construção da escola para todos só será possível se as ações do hoje se voltarem para buscar essas propostas de atividades para cada um.

Compete salientar que o papel da pesquisadora junto às intervenções com o aluno com autismo deve ser visto como alguém que olhou de forma diferenciada para ele, sem exaltar as

suas características e acreditando no seu potencial para aprender. Isso foi o que pareceu essencial à pesquisadora quando conheceu o histórico desse aluno, principalmente pelas informações relatadas pela professora e pela mãe do aluno.

Em suma, este estudo remete à necessidade de inovação no trabalho feito com os autistas, principalmente no ambiente escolar inclusivo, além de questionar não só o envolvimento social do autista, bem como os benefícios que este pode trazer para as práticas pedagógicas voltadas para a escolarização desse público.

Durante as observações para a realização deste trabalho e como docente com algumas experiências com crianças na educação infantil, é preciso que se olhe para o passado e perceba-se o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas empregadas com as diferenças. Tudo é lentamente aprendido e reaprendido a cada vez que se tem um aluno diferente. A ajuda e colaboração da equipe escolar e dos próprios colegas de classe enriquecem não só os momentos de socialização da criança, bem como a maneira de lidar em diversas situações do meio que a envolvem: situações afetivas, motoras, de cuidado pessoal, ou adaptações físicas, do espaço, do tempo, da rotina da sala de aula e da escola como um todo.

Essa conclusão aponta para a importância de se encontrar pessoas dedicadas e interessadas em inclusão e que colocam as ideias e os aprendizados em prática, mesmo sem saber se o resultado corresponderá às expectativas.

Concluindo, acredita-se que o estudo permitiu conhecer, descrever e compreender algumas interações, ações e intervenções no contexto escolar considerado inclusivo, revelando que crianças com autismo podem aprender de maneira significativa, desde que as práticas pedagógicas sejam apropriadas.

Além das práticas escolares, é essencial o papel do professor no ensino de uma criança com necessidades educacionais especiais.

Considerando os resultados deste estudo parece muito importante a realização de um estudo longitudinal para acompanhar o desenvolvimento do aluno com autismo nas diversas etapas de sua vida escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995/2011.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista; C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção** (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, 2000. 22 p.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.> Acesso em: 16/05/2012.

BRUNO, M., HEYMEYER, U. Educação infantil: referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades. **Benjamin Constant**, v. 9, n. 25, 2003. Disponível em: <<http://200.156.28.7>>. Acesso em: 27/03/2013.

JULIANI, A. L. M.; PAINI, L. D. **A importância da ludicidade na prática pedagógica: em foco o atendimento às diferenças.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2113-8.pdf>.> Acesso em: 26/07/2013.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos.** São Paulo: Editora Escuta, 1997.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28, 3-11, 2006.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira:** apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação). 103 p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

OLIVEIRA, E. de.; MACHADO, K. da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: Rosana Glat (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

SILVA, S. C., ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set-Dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 373-394.

STAINBACK S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.