

Relações de ensino no processo de escolarização de alunos autistas¹

Teaching relationships in the schooling process of autistic students

Maria das Graças Pereira Feltrin
Ozerina Victor de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cuiabá-Brasil

Resumo

Este artigo problematiza o atendimento a dois alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), numa escola pública do município de Várzea Grande-MT. A pesquisa relaciona o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos e modos de ensinar. O objetivo é expor e compartilhar ações exitosas de experiência na escolarização de autistas, com vistas a contribuir com estudos na perspectiva inclusiva. O desenvolvimento da pesquisa ocorre sob abordagem metodológica qualitativa. A conclusão é de que os profissionais envolvidos no ensino destes alunos precisam estar em constante interlocução por subsídios teóricos metodológicos e por definição de procedimentos didáticos, levando em consideração a compreensão do ensino como processo de significação e as necessidades educacionais e peculiaridades de autistas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Ensino; Educação inclusiva.

Abstract

This article discusses the care of two students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in a public school in the city of Várzea Grande-MT. The research relates the socio-cognitive development of students and ways of teaching. The objective is to expose and share successful actions of experience in the schooling of autistic people, with a view to contributing to studies from an inclusive perspective. The development of the research takes place under a qualitative methodological approach. The conclusion is that the professionals involved in the teaching of these students need to be in constant dialogue for methodological theoretical subsidies and for the definition of didactic procedures, taking into account the understanding of teaching as a process of meaning and the educational needs and peculiarities of autistic people.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Teaching; Inclusive education.

1. Introdução

O interesse em desenvolver este estudo a partir de uma experiência com a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) decorre do envolvimento profissional e acadêmico da autora e da coautora, sobretudo no que diz respeito às diversas faces, desafios e fascínio que o TEA tem apresentado à autora, nos últimos 12 anos de sua atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço da educação especial orientado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), com base na Constituição Federal de 1988, que prevê educação para todos, elegendo “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), como um dos princípios para o ensino e acrescenta que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). Sob a ampliação do amparo legal, a PNEEPEI/2008 também está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ 1996).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de ensino, porém não substitui o ensino comum. O AEE é um serviço desta modalidade, que complementa a formação dos alunos público da educação especial (alunos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com altas habilidades e superdotação), portanto, não se confunde com outros serviços da educação especial anterior a PNEEPEI (2008), como classes especiais e escolas especiais.

Sobre o AEE, seu amparo normativo consta mais detalhadamente na Resolução nº 4 de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Esse serviço da educação especial deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, especificamente no que tange à proposta de currículo escolar, ocorrendo, prioritariamente, na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da própria escola, no contraturno das aulas do ensino comum. Pode ser realizado “também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”. (BRASIL, 2009)

Uma Sala de Recursos Multifuncional é um espaço físico dotado de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de diversos equipamentos específicos, que tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação nas salas de aula comum, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008). Sendo assim, atuar como professor de AEE requer formação específica que abrange os conhecimentos que seguem:

[...] no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008)

Ao professor do AEE compete o desafio de conhecer as necessidades educacionais individuais dos alunos que necessitam de tal atendimento, por meio de estudos de caso para elaboração e execução do plano de AEE, em interlocução com os professores do ensino comum, dentre outros profissionais da escola que participam do processo de escolarização desse público, com o apoio e participação das famílias e em interface com serviços de outras áreas setoriais da saúde, assistência social, terapêutica, arquitetura, engenharia, dentre outros necessários ao atendimento. No plano de AEE deve constar “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas”. (BRASIL, art. Art. 5, inciso IV)

Ante o exposto, conclui-se que o professor do AEE precisa exercer múltiplas funções em prol da inclusão dos alunos, público da educação especial na escola comum, que seja capaz de acolher às diferenças, que proporcione aprendizagens aos seus alunos, de modo que também acolham e reconheçam diferença “pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo”. (MANTOAN, 2003, p. 35)

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) comprovam que houve um grande salto no número de matrículas dos alunos público da

educação especial nas escolas comuns a partir da instituição da PNEPEI (2008), sendo as matrículas de alunos com TEA, aquelas que mais cresceram ano a ano, desafiando a educação.

Conforme Mello (2007), o aumento no número de casos de TEA ocorre pelo acesso ao diagnóstico cada vez mais precoce, a partir das definições diagnósticas do Manual de Diagnóstico e Estatísticas dos Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Soma-se a estes diagnósticos o fato de que, a despeito de o TEA ser um problema multifacetado, as suas questões básicas vêm sendo facilmente conhecidas mundialmente por um número maior de pessoas.

Compartilhamos com a compreensão de que o TEA nos desafia, sobretudo em relação à educação, pois “apesar da enorme quantidade de pesquisas realizadas durante mais de meio século, o autismo continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica” (RIVIÉRE, 2004, p. 234).

Atualmente, o TEA é considerado um transtorno complexo, multifatorial, com risco predominantemente genético, relacionado a fatores ambientais (principalmente intrauterinos). De acordo com Becker e Riesgo (2016), as pesquisas ainda não são seguramente conclusivas quanto às causas do TEA e, embora os citados autores frisem que irregularidades na sinalização molecular e celular pareçam estar envolvidas na etiologia do TEA, “raramente um único fator genético ou ambiental é reconhecido como a causa do transtorno” (BECKER; RIESGO, 2016, p. 356). Os mesmos autores dão ênfase e importância ao diagnóstico precoce, ressaltando a necessidade de se conhecer os marcos de desenvolvimento considerados possíveis no primeiro ano de vida, o que é fundamental para o trabalho a ser desenvolvido por professores na educação inclusiva.

Conforme Gadia (2016), os indivíduos com TEA apresentam déficits sociocomunicativos, comportamentos repetitivos ou estereotipados e interesses restritos. Além disso, demonstram sensibilidade ao barulho, tendência ao isolamento, dificuldade para fazer contato visual, dificuldade para compreender regras e limites, entre outras. O autor enfatiza, ainda, que os diversos comportamentos apresentados pelos indivíduos com TEA causam interferências no ensino de novas habilidades.

Quando os indivíduos com TEA passam a frequentar as escolas, suas manifestações parecem mais frequentes. Conforme Belisário e Cunha (2010), muitas são as reações exacerbadas dessas crianças, visto que em um ambiente escolar existem muitos estímulos audiovisuais e, principalmente, muitas outras pessoas que, aliás, não lhes são familiares. Essas

reações, de forma recorrente, podem se manifestar por meio de choro intenso, movimentos corporais repetitivos ou estereotipados, bem como na “indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado” (BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 22).

Ainda de acordo com Belisário e Cunha (2010), em casos de autismo severo, pode haver autoagressões e outras reações violentas. Os autores ressaltam que muitas dessas reações, ocorrem, geralmente, em decorrência da inflexibilidade mental desses indivíduos mediante às diversas alterações existentes na rotina escolar.

No Brasil, o direito de acesso às escolas por parte das pessoas com TEA passa a ser respeitado e difundido, mais precisamente, a partir da PNEPEI de 2008. Apesar de percorrida mais de uma década, em termos de política pública ainda é um tempo curto e, por isso o trabalho com esses alunos nas escolas tem sido novidade para muitos profissionais. Para Belisário e Cunha (2010), os profissionais da educação sofrem um grande impacto ao se depararem com os comportamentos dessas crianças, as quais podem apresentar manifestações de sua inflexibilidade de maneira intensa.

[...] a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança (BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 22).

Assim, o atendimento a esse público tem sido um desafio diário para professores e educadores em geral e, por esta razão, profissionais responsáveis pela escolarização desse público precisam apropriar-se de conhecimentos e saberes específicos, de modo a atender as necessidades educacionais individuais dos mesmos, proporcionando que sigam, para além do acesso, com desenvolvimento sociocognitivo. É nessa perspectiva que se orienta o relato e análise ora apresentados, indagando sobre processos e modos de ensinar que potencializem o desenvolvimento de alunos com TEA em contexto escolar, na perspectiva da inclusão.

O processo de ensino é por nós entendido como uma atividade conjunta entre professor e aluno, sendo conduzido pelo professor. Este, ancora-se em didáticas e teorias que valorizem a construção do conhecimento, levando em conta o contexto sociocultural, pois, “em sentido amplo, o ensino exerce a mediação entre indivíduo e sociedade” (LIBÂNIO, 2006, p. 90).

É válido observar a radicalidade da noção de ensinar em uma perspectiva histórico-cultural e sua pertinência para a análise da experiência apresentada neste artigo. A partir das contribuições de Vigotski, Smolka (2010) apresenta o entendimento do ensino como uma relação com envolvimento individual e social, porque coletivo e histórico, que ocorre a partir de práticas culturais concretas, mediadas pela linguagem, conferindo produção de significações implicadas, por sua vez, no desenvolvimento das funções mentais dos sujeitos envolvidos. Assim compreendido, ensino e aprendizagem não são ações separadas, pois resultam de um mesmo processo relacional. Igualmente, a produção de conhecimento resultante do processo de ensino não se encontra separada do desenvolvimento das funções mentais do aluno. Ensino, aprendizagem, desenvolvimento mental e produção de conhecimento ocorrem na mesma relação. A materialidade da realização do ensino está na manifestação do desenvolvimento sociocognitivo dos alunos.

Gadia (2016), por exemplo, dá ênfase à capacidade que todas as crianças autistas têm de aprender, cada uma a seu modo, desde que sejam consideradas em sua individualidade nas intervenções pedagógicas. Este autor reforça que tais ações devem ser constantes na escola, no lar e na sociedade.

Referidas ações não são aleatórias, implicam planejamento, “é necessário identificar objetivos de curto e longo prazo, o que permitirá a escolha das estratégias de ensino mais adequadas” (GADIA, 2016, p. 444). Posteriormente, essas estratégias precisam ser associadas de forma ordenada para permitir a elaboração de uma programação diária e significativa para o aluno com TEA.

Ancoradas nessas contribuições e no acompanhamento sistemático de uma experiência com a escolarização de dois autistas em uma escola pública, é que descrevemos modos de ensino e o entendimento de duas professoras e dois profissionais de apoio.

No trato metodológico utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com as duas professoras do ensino comum e os dois profissionais de apoio recorrendo à gravação de áudios com duração em média de 30min a 45min. A síntese das falas e reflexões, foram transcritas logo após as entrevistas, para que nenhuma informação importante fosse esquecida. Ainda sobre a geração de dados, também se utilizou de registros escritos descritivos dos alunos objetos desse estudo, existentes na SRM da própria escola. Estes registros compreendem: estudos de caso, planos de AEE, relatórios semestrais e registros dos

atendimentos na SRM, além de observação nas salas de aula comum e demais ambientes da escola. Todo esse conjunto de dados configura a experiência profissional em análise, que foi organizada e exposta naquilo que consubstancia os processos de ensino.

Para a efetivação dos objetivos, a pesquisa que ora se apresenta foi realizada com enfoque qualitativo no processo de entendimento da realidade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela 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”. (MINAYO, 2002, p. 21/22).

Os objetivos implicados no estudo e neste artigo envolvem a sistematização de reflexões sobre experiências na escolarização de autistas, focalizando as relações entre educadores e estes alunos, especialmente nas ações desses sujeitos no decorrer de atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das salas de aula e da SRM. As análises são desencadeadas com vistas a contribuir com estudos da educação especial, na perspectiva do acolhimento bem-sucedido de alunos com TEA nas escolas, de modo que tenham acesso e sucesso em sua escolarização.

A seguir, o processo e os resultados da pesquisa são expostos de modo a apresentar os alunos, descrever a experiências de escolarização dos mesmos e, ao mesmo tempo, apresentar reflexões analíticas das relações de ensino, concluindo pela defesa e indicação de possibilidades de inclusão.

2. Características do desenvolvimento dos alunos em escolarização

Para expor e analisar a experiência da escolarização de alunos com TEA, consideramos importante a descrição de aspectos do desenvolvimento biopsicossocial de cada discente, que serão identificados pelas iniciais de seus nomes.

Quadro 1 - Aluno L. (Ed. Infantil, 05 Anos)

Comunicação/ Interação Social	Comunica-se através da fala, no entanto, com dificuldade na dicção. Consegue falar frases completas e contar trechos de histórias com intervenção. Compreende e ri de situações bizarras. Faz contato visual normalmente. A socialização com seus pares se dá com parcialidade devido à dificuldade de iniciativa e conversação por parte do aluno. Tem uma colega preferida e fala os nomes de alguns colegas. Costuma fazer indagações sobre o que ele não compreende. É afetuoso e demonstra carinho com frequência.
-------------------------------	---

Relações de ensino no processo de escolarização de alunos autistas

Habilidades Cognitivas	Apresenta capacidade de atenção, concentração, memorização e raciocínio lógico, compatível com idade/ano escolar.
Motricidade	Tem boa coordenação motora grossa e fina.
Interesses Restritos	História dos três porquinhos. Restrição alimentar.
Dificuldades/Comportamentos Indesejados	Sensibilidade a barulho, crises nervosas, birras, dobrar a língua e morder.
Tratamentos	Acompanhamento com psiquiatra, terapia com fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional.

Fonte: Documentos da SRM da escola (2020)

Quadro 2 - Aluno V. (1º Ano, Ed. Básica)

Comunicação/ Interação social	Comunica-se através da fala, expressando frases de até três sentenças, porém com dificuldade na dicção. Consegue fazer contato visual em muitos momentos. Apresenta dificuldade de socialização.
Habilidades Cognitivas	Realiza algumas atividades propostas para a turma com intervenção. Identifica as letras do alfabeto e alguns fonemas e as relaciona a seres e coisas. Conta e conhece numerais até 20. Desenvolve alguns jogos de raciocínio lógico sem intervenção.
Motricidade	Domina o mouse, escreve com letra bastão com certa dificuldade (é trêmulo).
Interesses Restritos	Aparelhos eletrônicos, como computador, tablet e celular, vídeo musical “O balão do João”, desenhos do Sonic e gibis.
Dificuldades/Comportamentos Indesejados	Inflexibilidade para compreender regras e alguns conteúdos. Irritabilidade, choro, birra, ecolalia (repetição de falas ouvidas como as dos desenhos animados), sensibilidade a barulho.
Tratamentos	Acompanhamento por neuropediatra e psiquiatra. Terapia com fonoaudiólogo, psicólogo e faz equoterapia.

Fonte: Documentos da SRM da escola (2020)

Conforme resumo dos aspectos do desenvolvimento dos alunos com TEA, percebemos que eles apresentam características e graus de comprometimento diferentes que implica criação de intervenções educacionais considerando as potencialidades e dificuldades peculiares a cada educando, para que avance em seus processos educativos. (LIBERALESSO, 2020, p. 23)

Com esta compreensão, os profissionais que atuam no atendimento educacional dos alunos com TEA precisam elaborar um plano individualizado, que atenda às necessidades individuais, iniciando pela identificação de interesses e habilidades.

3. Situações de ensino e desenvolvimento dos alunos com TEA: flagrantes processos de significação

Nesta seção, apresentamos experiências de ensino com os dois alunos autistas. Na identificação dos entrevistados também recorreremos à indicação das iniciais de seus nomes.

3.1 Aluno L. (Ed. Infantil, 5 anos)

L. desenvolve todas as atividades propostas para a turma, com intervenções que vão desde uma simples explicação da professora ou profis. de apoio, ao uso de recursos pedagógicos fornecidos e confeccionados para a turma, como de outros confeccionados exclusivamente para ele.

Com a intenção de ajudá-lo quanto à dificuldade de restrição alimentar e motivá-lo a aceitar outros alimentos que não fazem parte de sua dieta, sob orientação e auxílio da professora do AEE, a profissional de apoio confeccionara cartazes com as letras do alfabeto, relacionando-as a fotografia do alimento respectiva letra inicial.

L. tem apresentado oscilações em relação à ampliação do cardápio, pois há dias que aceita experimentar algum alimento diferente, mas no dia seguinte já rejeita, como também há dias que passa a recusar alimentos que antes aceitava.

A seletividade dos alimentos nos indivíduos com TEA “se caracteriza pela recusa alimentar, dificuldades no consumo de novos alimentos e menor variedade de ingestão de alimentos” (BARBOSA, 2019, p. 9). Segundo a autora, estas características restringem a variedade de alimentos, o que pode levar a criança a certas carências nutricionais, além de uma alimentação imprópria. Ela também ressalta que foram desenvolvidos alguns estudos sobre alimentação de pessoas com TEA, porém ainda não há consonância entre os pesquisadores, por isso enfatiza a necessidade de novas investigações sobre os fatores que influenciam a eficácia de qualquer intervenção alimentar com essas crianças.

Na SRM, L. tem demonstrado desenvolvimento contínuo diante dos desafios propostos por meio de atividades lúdicas e do uso de materiais didáticos, desde os de baixo custo confeccionados na própria escola, como fantoches de palitos, letras móveis, até recursos tecnológicos, como computador, softwares educativos e jogos online.

O referido aluno já conhece todas as letras do alfabeto. Em ambos os ambientes de ensino (sala de aula e SRM) tem-se utilizado o método fônico como iniciação à apropriação da consciência fonológica e, conseqüentemente, melhora da fala e da leitura. De acordo com Capovilla (2004), o método fônico de alfabetização prioriza o ensino dos sons das letras e, posteriormente, constrói a junção destes para a pronúncia completa da palavra. Ou seja, depois da assimilação dos fonemas é que se faz as combinações para formar palavras. A partir desses processos bem-sucedidos, tem-se concluído pelo uso favorável do método fônico ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por parte dos autista. Seguindo

recomendações de especialistas, o texto precisa “ser introduzido de forma gradual, com complexidade crescente e à medida que a criança for adquirindo habilidade de leitura e escrita” (CAPOVILLA, 2004, p. 85).

A professora da turma, E., se mostra aberta ao diálogo e a novas concepções, pois proporciona momentos que favorecem práticas inclusivas dos alunos com TEA, especificamente quando, na disposição da rotina escolar, propõe atividades, como: rodinha de conversa e contos, recreação dirigida, atividades em dupla e em grupo, que contribuem para comunicação, interação social e desenvolvimento cognitivo de toda a turma. Em suas ações de ensino, esta professora apresenta convergência sobre o que nos apresenta a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Quando Smolka (2010) discorre sobre as contribuições de Vigotski para defender seu entendimento do processo de ensino como um processo de significação, assevera: “o que ele [...] (VIGOTSKI) [...] nos mostra é a mudança que se realiza na orientação da ação da criança, a mudança nos sentidos da ação, para o outro e para si. O movimento, afetado pela interpretação do outro, converte-se em meio de relação” (SMOLKA, 2010, p. 113). A professora E. desenvolve atividades pedagógicas que requerem o movimento dela em direção aos alunos, dos alunos em direção a ela e dos alunos entre si. Ou seja, cria meios de relação que ensejam aprendizagens e desenvolvimento sociocognitivo, cria relações de ensino potentes.

A perspectiva histórico-cultural, que já se faz presente no campo da educação inclusiva, nos possibilita a compreensão de que o que não se consegue fazer sozinho pode se conseguir fazer com outros, e o que se faz com outros hoje pode vir a fazer sozinho amanhã. Quanto às atividades que propiciam intervenção dos próprios colegas, Gadia (2016, p. 445) é brilhante ao indicar que “a utilização dos pares típicos, como tutores, em combinação com suportes visuais, aumenta a compreensão da leitura e a capacidade de gerar e responder perguntas durante a leitura”.

Novamente temos um relato de criação de ações pedagógicas como “meio de relação” por parte da professora E., conforme descrição do modo de ensinar e dos sinais de desenvolvimento do aluno autista:

L. é um dos alunos mais avançados em termos de aprendizagem. Como eu uso muito material concreto, brincadeiras e dinâmicas para ensinar, ele aprende sem dificuldade. Ele participa das rodas de conversa, das recontagens de historinhas, do jogo de bola e demais jogos que desenvolvem a coordenação

final e global. Ele brinca e interage normalmente e é bem aceito pelos demais alunos. É importante ressaltar que ajudamos na interação com os colegas e atividades.

Na fala da professora, evidencia-se seu modo de ensinar envolvendo ação coletiva, materiais concretos, atividades lúdicas e dinâmicas, elementos indispensáveis ao ambiente de ensino e aprendizagem significativa, não só dos alunos com TEA, mas de toda a turma. Ela foi objetiva ao falar das habilidades de L. e, além disso, enfatiza a necessidade da mediação pedagógica.

Como todo indivíduo com TEA, L. também apresenta comportamentos típicos do autismo, que requerem rapidez na criação e condução de estratégias interventivas. A professora E. fala sobre esses comportamentos:

Ele tem crise de choro quando erra. É preciso ter cuidado ao falar sobre algo que ele não está fazendo certo e criar alternativa imediata para evitar que a crise se prolongue [...] pode até se machucar. O mesmo vale quando conversamos sobre comportamentos e atitudes incomuns. É nessas horas que a profis. de apoio faz a abordagem de apoio.

Nesse viés, Gadia e Rotta (2016) se referem a esses comportamentos como incomuns, variando muito de acordo com a intensidade, frequência e forma como a criança com TEA reage às situações, piorando quando contrariadas, mas alertam para que se tenha sempre a preocupação de colocar limites.

A profissional de apoio T. falou sobre as abordagens e intervenções que ela faz diante das crises de choro do aluno:

Quando L. está em crise de choro, espero para ver como será a reação dele para eu ver como reagir. Quando ele chora, entra debaixo da mesa ou, se quer vomitar, eu espero um pouco para ver se ele consegue se controlar. Se vejo que continua, tento conversar com ele e em muitas vezes faço negociações. De baixo da mesa, não tiro ele com força. Eu vou conversando: - Olha aqui que bonitinho! - Vamos fazer tal coisa? [...] Sempre tenho carrinho na bolsa, balão ou alguma coisa que chame a atenção dele. Geralmente tento agradar e ele aceita porque é muito afetuoso. Mas muitas vezes sou dura com ele.

De modo geral, o sucesso do aluno surpreende a cada dia. A melhora do prognóstico de L. atribui-se primeiramente ao grande empenho dos pais em buscar o diagnóstico precoce,

aos 2 anos e meio de idade, e desde então tem sido bem assistido com intervenções, tratamentos e terapias necessárias.

O tratamento da criança com TEA é multidisciplinar, de acordo com as necessidades de cada caso, pois nenhum profissional, por mais competente que seja, é capaz de incumbir-se sozinho do tratamento das pessoas com TEA (GADIA; ROTTA, 2016).

É preciso considerar que “as intervenções precoces e efetivas costumam resultar em ganhos significativos e duradouros” (GADIA; ROTTA, 2016, p. 375). Estes autores também falam da importância da interlocução e cooperação entre os profissionais das áreas clínica e terapêutica, educadores e família, como fator decisivo para impulsionar o atendimento aos indivíduos com TEA, de forma a adquirir uma visão mais clara do ser social e lhes proporcionar desenvolvimento efetivo. Considerando a experiência ora exposta, o trabalho pedagógico nas escolas também é decisivo.

3.2 Aluno V. (1º Ano, Ed. Básica)

Percebe-se que V. tem apresentado avanços importantes em seu desenvolvimento, porém necessita de intervenção constante. Como descrito anteriormente, ele apresenta dificuldade de comunicação, interação social, interesses restritos, inflexibilidade mental para compreender regras e limites, entre outras.

A respeito do déficit sociocomunicativo, percebe-se que V. apresenta prejuízos quanto à reciprocidade social, havendo falha na iniciação de diálogo e de resposta à interação. Nesse sentido, a professora D. faz a seguinte descrição:

Tenho visto as crianças querendo brincar de pega-pega com ele, e ele corresponde. Mas diálogo com os coleguinhas ele não tem. Eu já vi ele abraçando alguns colegas e chega até a apertar, mas a gente fala pra parar porque pode machucar. Quando ele vê que algum coleguinha está com algum brinquedo de personagens que ele gosta, fala com os colegas pedindo insistentemente. As vezes mexe na mochila do colega para pegar o brinquedo, mas falamos que não pode. [...] Percebo que ele conversa mais com W. (profissional de apoio).

De acordo com Marchezan e Riesgo (2016), as pessoas com TEA apresentam algum grau de prejuízo na comunicação, com dificuldade de compreender seu ambiente, de manter uma conversação, descrever acontecimentos e de relatar seus sentimentos e emoções, mesmo com fala desenvolvida. O fato de o aluno conversar mais com o profis. de apoio justifica-se pela maior aproximação entre os dois durante todo o período de aulas, mas,

principalmente, pelo laço afetivo que se estabeleceu nessa relação de reciprocidade e confiança. W., com muita propriedade fala dessa relação, das intervenções no processo do ensino aprendizagem, como também das habilidades, interesses, comportamentos e dificuldades do discente:

V. é um aluno de muito fácil aprendizagem. Tem dias que ele está mais irritado e não aceita desenvolver as atividades, mas tem dias que está mais calmo e geralmente aceita desenvolver as que sejam de seu interesse, por exemplo: quando tem desenhos do Sonic que é o boneco que ele gosta. [...] Ele faz as mesmas atividades que o restante da sala, mas a gente precisa negociar e fazer combinados com ele para que aceite fazer as atividades. Ele precisa de orientação durante as atividades. Ex: quando o espaço para escrita é pequeno, mas geralmente a professora aumenta o espaço nas atividades que já traz prontas para ele. [...] A professora D. é muito presente! [...] V. é um menino muito inteligente mesmo! Acho que a questão do interesse e do uso de eletrônicos ajuda a desenvolver essas habilidades.

Conforme relato, V. vem demonstrando interesse por aparelhos eletrônicos e por personagens de desenhos animados. Entretanto, D. e W. têm conseguido ampliar a atenção do aluno para além dos aparelhos de celular e computador no período de aulas. Esses profissionais têm se mostrado determinados ao conseguirem estabelecer uma rotina mais próxima possível da dos demais alunos. Nessa situação, Belizário Filho e Cunha (2010, p. 22) recomendam que se evite ao máximo a apropriação de hábitos que não façam parte da rotina escolar.

O uso do computador pelo discente no ambiente escolar é restrito às aulas do AEE, que acontecem no contraturno. No ambiente também são utilizados softwares educativos, entre outras atividades desenvolvidas por meio de materiais concretos e ludicidade, de forma a desenvolver e ampliar a capacidade de atenção, concentração, memorização e raciocínio lógico, o que proporciona ao aluno maior desempenho na sala de aula.

De acordo com Passerino (2005, p. 303), o uso do computador em ambientes de aprendizagem, acompanhado de estratégias e mediação adequadas, mostra-se importante no desenvolvimento cognitivo de alunos com TEA, levando em consideração as características próprias de cada um.

A oscilação de humor demonstrada por V., como relata W., faz parte das características típicas do autismo. Os combinados a que ele se refere também acontecem nos atendimentos da SRM no turno matutino e, geralmente, V. já chega pedindo para colocar o vídeo musical

do Youtube *O Balão do João*. Para que ele aceite realizar e concluir as atividades propostas, promete-se que assistirá o vídeo no final do atendimento. Sempre que V. ouve o verso: *Fica então o João, a choramingar...*, ele fala: - Não pode chorar!... Antes de ir embora, ele pede um balão amarrado com barbante e vai imitando o garoto do vídeo. Logo após, quando volta à escola para as aulas, traz o balão consigo.

Pode-se citar a “antecipação” como uma importante estratégia de intervenção educacional propiciadora do desenvolvimento de aspectos cognitivos necessários à vivência social. Essa antecipação consiste na “necessidade de que a criança seja comunicada antes, de forma simples e objetiva, a respeito do que vai ocorrer no momento seguinte” (BELIZÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 23).

Também pode-se observar que V. apresenta linguagem ecológica, quando o indivíduo repete o que ouve de forma mecânica, soando como um eco. Belizário Filho e Cunha (2010, p. 33), baseando-se nas descrições de Riviére (2004), descrevem essa alteração da função comunicativa do ponto de vista da linguagem expressiva como “linguagem predominantemente ecológica, sem criação formal de sintagmas ou orações”.

A professora D. direciona seu trabalho pedagógico a toda a classe e, igualmente, a V. Isto pode ser exemplificado quando ela descreve como ele está se apropriando da leitura e escrita:

V. tem grande potencial para ser alfabetizado porque já iniciou o ano sabendo as letras do alfabeto. Agora que estou percebendo que ele já está iniciando o processo de consciência fonológica e conseguindo fazer associações, como ligar a primeira letra da palavra sem intervenção.

Percebe-se que o modo de ensinar da professora D. está sendo decisivo no desenvolvimento de V., pois os avanços são visíveis em todos os aspectos. “No caso das crianças pequenas autistas, a professora ou o professor em particular pode ter um papel muito mais decisivo que a escola” (RIVIÉRE, 2004, p. 250).

A professora D. expõe rotinas e estratégias adotadas visando desempenho efetivo de V. e da turma como um todo:

Todo dia reviso o calendário, conto quantos somos, faço a leitura deleite, mas ele não foca nisso. Às vezes quando estou fazendo os sons das letras do alfabeto, percebo que ele dá uma olhadinha (riso). [...] Coloco ele na frente para que possa prestar mais atenção.

Em seu modo de ensinar, a professora citada leva em consideração as individualidades:

V. ainda não consegue copiar do quadro, mas consegue escrever com letra bastão nas atividades xerocopiadas. Estou feliz porque fechei o 1º semestre com a metade da turma lendo, outros estão chegando lá e agora preciso focar mais no V. e em outros que estão com dificuldade.

Considerando Riviére (2004, p. 237), as pessoas autistas requerem atenção, supervisão e apoio durante toda a vida. Ele aponta o trabalho paciente da educação como fator principal dessa melhora e reverencia o trabalho de um professor comprometido:

Ocorre que muitas vezes a professora comprometida com o caso, que cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento e é quem “começa a abrir a porta”, no mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resulta intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança. (RIVIÉRE, 2004, p. 250).

Toda a experiência relatada e os modos de ensinar que nela se apresentam nos remete à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento,

[...] a sensibilidade orgânica e as sensações vão se tornando significativas, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação (produção de signos na relação) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela linguagem lógica, razão – logos); as direções e orientações das (inter)ações significam relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo. (SMOLKA, 2010, p. 116).

Em suma, também no modo de ensinar o aluno V. se faz presente a forma coletiva e relacional, sempre marcada pelo movimento dos sujeitos (profissionais e alunos) e pelas ações dos profissionais envolvidos, no sentido de produzir mediações pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento e à escolarização destes alunos.

4. Considerações finais

“Há que se suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história de relações” (SMOLKA, 2010, p. 114). Somos instados a iniciar nosso texto conclusivo com esta afirmação porque a atenção aos gestos, seja por parte dos profissionais, seja por parte dos alunos, foi a propulsora dos movimentos dos alunos autistas e das ações de mediação pedagógica criadas

oportunamente pelas professoras e demais profissionais. Podemos dizer sim, temos um referencial teórico do desenvolvimento humano que pode orientar, transversalmente, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano de alunos com TEA.

Se havia dúvidas sobre a inclusão de autistas em escolas, esta pesquisa as fez dissipar, ao menos para as pesquisadoras. Inclusão que não pode ocorrer fora das salas de aula e das SRM, pois tanto professores do ensino comum quanto de AEE precisam estar em constante interlocução e agregar suas qualificações na busca por subsídios teóricos, metodológicos e experienciais, no sentido de gerar práticas educacionais propiciadoras de aprendizagem significativa dos alunos com TEA. Desse modo, a qualificação e a interlocução desses profissionais se fazem imprescindível para a criação de movimentos e ações que podemos nomear de mediações pedagógicas, porque conectam sujeitos, signos e significados, produzindo sentidos potentes e configuradores das relações de ensino. Quando desencadeadas na escolarização de alunos com TEA, proporcionam, para além do acesso, o sucesso destes alunos, potencializando a materialidade de políticas de inclusão.

As necessidades decorrentes do TEA no cotidiano escolar demandam relações de ensino que promovam aprendizado de modo que os alunos recorram aos mesmos em outros ambientes sociais. Entretanto, tais relações de ensino não podem ser padronizadas, pois necessitam estar adequadas ao que é próprio de cada aluno individualmente. É preciso apreender os fundamentos das relações de ensino e das mediações pedagógicas que as materializam, para que elas possam ser flexibilizadas de acordo com o conhecimento adquirido sobre cada aluno em situação de deficiência.

Nesse contexto, o professor do AEE, a partir de seu conhecimento especializado, pode identificar, elaborar e organizar recursos e estratégias de acessibilidade que superem as barreiras para o sucesso do público da educação especial nas escolas. O AEE poderá, ainda, orientar professores e demais profissionais da escola na elaboração e utilização de recursos e estratégias didático metodológicas no cotidiano escolar e na organização da rotina correspondentes às peculiaridades de cada aluno, de cada turma e da realidade escolar.

Outrossim, as escolas inclusivas que acolhem a diferença, necessitam do apoio e orientação desse profissional especializado, ou seja, do professor de AEE, cuja parceria, quando bem estabelecida, diminui os possíveis sentimentos de despreparo, angústia, impotência e frustração dos professores da sala de aula.

Sobretudo, para que se possa incluir alunos autistas nas escolas, entende-se que é necessário mudanças nos currículos escolares, que envolvam: acolhida no portão, deslocamento pelos espaços da instituição, estabelecimento de rotinas adequadas, observação de horários reduzidos quanto às atividades propostas para adaptação progressiva, alimentação e recreio no mesmo horário da turma, realização de trabalhos em grupo e brincadeiras dirigidas, de modo a favorecer a interação com os pares, entre outras intervenções oportunas.

Vale ressaltar que professores qualificados para a escolarização de alunos com TEA, além de articulação no contexto escolar, precisam manter a interlocução com profissionais de áreas clínica, terapêutica e, sobretudo, com as famílias, pois um dos fatores que se mostra relevante no processo educacional e terapêutico da criança com TEA implica na boa relação entre profissionais envolvidos e família.

Não obstante nosso aprendizado, sabemos que a cada passo surgem novas possibilidades e novas dúvidas, o que é próprio de toda relação de ensino. Assim sendo, para além de possíveis contribuições, esperamos gerar novas questões, que possam nos mobilizar na busca de êxito quanto ao desenvolvimento de alunos com TEA.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, E. S. M. **Seletividade alimentar em crianças com transtorno do espectro autista**: uma revisão narrativa. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Nutrição) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25622/1/2019_EuzaniraDaSilvaMolinaBarbosa_tcc.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BECKER, M. M.; RIESGO, R. S. Aspectos neurobiológicos dos TEA. In: ROTA, O.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (orgs.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 357-368.

BELIZÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Fascículo 9, MEC, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 440-449.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 368-375.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>>. Acesso em: 31 out. 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Didática** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

LIBERALESSO, P. Transtorno do Espectro Autista: Evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas. In: MATOS, E.; MENDES, M. (orgs.). **Compreensão e práticas baseadas em evidências**. Movimento Capricha Inclusão. 1. ed. Curitiba: Crítica x Inclusão, 2020, p. 15-26.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHEZAN, J.; RIESGO, R. S. dos. Comorbidades dos Transtornos do Espectro do Autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 378-391.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo**: guia prático. Colaboração: VATAVUK, M. de C. 6 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MINAYO, M. C. S. de. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem**: estudo dos processos de Interação Social e Mediação. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: Desenvolvimento psicológico e educação. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 234-254.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

Nota

¹ O trabalho contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil, Edital Universal 2021.

Sobre as autoras

Maria das Graças Pereira Feltrin

Graduada em Pedagogia, especialista em AEE e em Psicopedagogia Clínica. Professora em uma escola pública de Várzea Grande – MT. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: gracinhafeltrin@gmail.com. Orcid: [0000-0002-6889-8166](https://orcid.org/0000-0002-6889-8166).

Ozerina Victor de Oliveira

Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pós-doutora em Currículo da Educação do Campo pela Universidade do Estado de Mato Grosso. É Professora Titular na UFMT, atuando em programas de pós-graduação. E-mail: ozerinaufmt@gmail.com. Orcid: [0000-0001-7063-6483](https://orcid.org/0000-0001-7063-6483).

Recebido em: 20/09/2022

Aceito para publicação em: 05/11/2022