

A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens

Carla Andréa Brande*
Camila Cilene Zanfelice**

Resumo

Este relato de experiência discorre sobre o trabalho desenvolvido com um aluno autista e sua trajetória nos primeiros anos de alfabetização. Procura, também, abordar os desafios impostos, as práticas desenvolvidas e alguns aspectos do andamento de sua inclusão na escola, com as questões que trazia, as dificuldades encontradas e as estratégias de trabalho criadas. Nesse contexto, é significativo relatar o processo de aprendizagem não somente do aluno, mas também, dos personagens envolvidos – pais, professora, escola – o qual revela momentos de inquietação, reflexão mútua e construção de novos saberes. Este trabalho destaca a experiência da escuta como algo transformador, para todos os personagens envolvidos no processo, por meio da qual é possível nos aproximar, criar, tornar-se outro para construir um novo modo de pensar e agir. Dessa forma, o relato dessa experiência é importante justamente por indicar a construção de alguns caminhos neste trabalho inclusivo na escola.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Intervenção pedagógica. Autismo.

School inclusion of a student with autism: different times of listening, intervention and learning

Abstract

This experience report discusses the work with an autistic student and his career in early literacy. It also relates the challenges, practices developed and some aspects of the progress of their inclusion in the school with the issues we had, the difficulties encountered and the strategies of work created. In this context, it is significant to report the learning process not only the student but also of the characters involved - parents, teacher, school - which reveal moments of restlessness, mutual reflection and construction of new knowledge. This paper highlights the experience of listening as something transformative, for all characters involved in the process through which it is possible to get close, create, become someone else to build a new way of thinking and acting. Thus, the account of this experience is important precisely because they indicate the construction of some ways in this work in inclusive school.

Keywords: School inclusion. Pedagogical intervention. Autism.

* Coordenadora Pedagógica no Colégio Puríssimo Coração de Maria – Rio Claro – São Paulo e professora do Centro Universitário Claretiano (Ceucar) – Batatais – São Paulo, Brasil.

** Professora do Colégio Puríssimo Coração de Maria, Rio Claro – São Paulo, Brasil.

A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens

O mundo grita. A escola grita. Alunos com deficiência gritam. Alguém escuta? Esta questão fomenta em nós a vontade de relatar nossos gritos e, também, nossas escutas. Entendidos enquanto processo de criação do novo, fratura, no encontro que aponta para o outro (VILELA, 2008).

Receber alunos com deficiência, mais especificamente, com transtornos globais do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Esse aspecto já é apontado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASILIA/MEC, 2008) ao propor que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, procurando atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Este desafio tem sua base no princípio básico da inclusão escolar, que consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (MENDES, 2002).

A inclusão escolar (educação inclusiva) valoriza a diversidade, a cooperação e o respeito pelos que são diferentes (DOTA; ÁLVARO, 1991).

Para Pacheco (2007), esta é uma noção complexa, que se concretiza a partir de vários elementos como o planejamento, o trabalho cooperativo nas salas de aula e o relacionamento social, a avaliação do trabalho, a colaboração com outros profissionais e com os pais, e o desenvolvimento e capacitação dos profissionais. O trabalho cooperativo, ou a aprendizagem cooperativa, refere-se à interação dos alunos nas situações de aprendizagem, o que é propiciado pelo trabalho de coordenação, que auxilia e promove a interação entre os elementos citados.

Esses desafios trazidos pela inclusão escolar não são conhecidos previamente pelos participantes do ambiente escolar – diretores, coordenadores, professores e, até mesmo, pais – sendo, por isso, impulsionadores de aprendizagens para todos esses personagens. Segundo Mizukami et al. (2002) uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que possibilita o trabalho colaborativo são as experiências de ensino e aprendizagem, entendidas como situações nas quais os professores, reunidos com seus pares, partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam problemas e propõem soluções.

Tornamo-nos participantes de um processo desafiante como esse, ao recebermos na escola em que trabalhamos um aluno com autismo e buscarmos iniciar um processo de inclusão desta criança.

No ano de 2010, trabalhávamos como coordenadora pedagógica e professora de uma escola particular na cidade de Rio Claro, SP, e acompanhamos o ingresso do aluno na escola no 1º ano do ensino fundamental, com 6 anos e meio. Tinha o diagnóstico médico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, finalizado quando estava com 5 anos de idade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASÍLIA/MEC, 2008).¹

O autismo é considerado, segundo Williams e Wright (2008) e Mello (2003), um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida e atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, sendo uma condição que prossegue até a adolescência e vida adulta.

Williams e Wrigth (2008, p. 33) afirmam ainda, que indivíduos com distúrbios do espectro do autismo têm “dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios”.

O aluno em questão tinha o acompanhamento terapêutico com uma fonoaudióloga, pois começou a falar tardiamente e apresentava sérias dificuldades fonoarticulatórias. Tais dificuldades foram diagnosticadas pela fonoaudióloga e relatadas à Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional da escola, procurando fornecer orientações para o trabalho escolar com o aluno.

Posteriormente, iniciou também acompanhamento com uma Terapeuta Ocupacional, para trabalhar com as estereotípias motoras que apresentava.

Foi neste contexto que iniciamos o trabalho com o aluno, sem saber muito bem qual caminho seguir, mas certas de que o trabalho em parceria com outros profissionais seria fundamental.

Nosso pressuposto era de que as intervenções educacionais são fundamentais no tratamento do autismo (AIELLO, 2002, apud GOMES, MENDES, 2010) e os ambientes escolares que são genuinamente espaços de intervenção educacional, tornam-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento de crianças. Por isso, o relato dessa experiência, de nosso ponto de vista, é importante justamente por indicar a construção de alguns caminhos neste trabalho inclusivo na escola.

Este relato parte do desejo de compartilhar uma rica experiência vivenciada com este aluno autista. Experiência expressa na linguagem e na produção de sentidos, na busca por estratégias e materiais de trabalho e intervenção pedagógica; uma experiência de tempo – um tempo outro, que não é o do imediatismo, não é o tempo que se quantifica, mas o tempo produzido no diálogo, na interação. Tempo como agente pedagógico, intermediando a aprendizagem.

Com as práticas de ensino e aprendizagem experimentadas, e que serão relatadas, aprendemos que o autismo nos impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade. Escuta.

Primeiro tempo: os gritos, as vozes e a escuta na escola...

Nossa aprendizagem foi acontecendo concomitantemente ao trabalho desenvolvido com o aluno. A cada dificuldade com que nos deparávamos, iniciávamos um processo de reflexão e buscávamos uma solução.

A primeira questão sobre a qual nos debruçamos foi a dificuldade motora que o aluno apresentava: traços muito leves, traçado sem intenção, desenho ainda rudimentar. Diante disso, nós, professora e coordenadora, procuramos discutir os melhores encaminhamentos metodológicos e iniciamos um trabalho de estimulação motora constante e diário: modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos, com tesoura, colagem, pintura utilizando diferentes materiais. Além disso, procurando proporcionar situações para o desenvolvimento do desenho, muitas atividades foram propostas visando à estruturação do esquema corporal e sua representação gráfica: jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo humano e montagem com as figuras, dentre outras.

Acreditávamos que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações seriam propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1987).

Nesse processo, percebíamos que toda a estimulação proposta não levava à imediata evolução da habilidade, o que nos fez refletir sobre nossa ansiedade, enquanto docentes, de esperar por aprendizagens imediatas e bem sucedidas. Um primeiro grito! Adquirimos, nesse processo reflexivo, nossa nova aprendizagem: ensinar, intervir, explorar e esperar. Uma primeira escuta... Descoberta e aprendizagem de outro tempo. O tempo da experimentação – de fazer conexões, invenções com o que nos foi apresentado.

Neste primeiro tempo, uma surpresa, que viria a colocar “em xeque” uma prática cotidiana do tempo: o tempo instituído, que é quantificado em minutos, e que seguimos, às vezes, sem perceber. Essa reflexão nos levou a enten-

der que a prática de inclusão e o contato com a diferença, na sala de aula, possibilitaram trabalhar em outra perspectiva, em outra dimensão de tempo.

No ano seguinte, novo desafio: trabalhar a alfabetização. Já no ano anterior (1º ano), o trabalho com a leitura e a escrita havia sido iniciado, explorando o nome do aluno, o reconhecimento, identificação e nomeação das letras; mas, agora, nossa preocupação era proporcionar inúmeras situações didáticas que explorassem a leitura e a escrita de forma mais aprofundada, viabilizando o processo de alfabetização. Não tínhamos como saber se o aluno se alfabetizaria naquele ano letivo, mas tínhamos a certeza de que seria possível iniciar esse trabalho.

Consonantes com nossa primeira aprendizagem – ensinar, intervir, explorar e esperar... – passamos a trabalhar com o processo de alfabetização proporcionando situações didático-metodológicas em que o aluno pudesse reconhecer, identificar, nomear as letras, palavras, além de construir, ele próprio, suas palavras.

Nesse caminhar, mais um grito! O aluno respondia corretamente em algumas situações e em outras não. Algumas vezes nomeava as letras com certeza e correção, lia pequenas palavras. Em outras, não o fazia. Nossas perguntas pareciam não ter resposta: o aluno não memorizava? Tinha algum comprometimento da visão? Nossas buscas e reflexões nos levaram a discutir o caso com outros profissionais e, então, na troca e reflexão mútuas, ocorre uma nova escuta: o aluno apresentava maior facilidade em identificar objetos com a visão horizontal, ao invés da visão na vertical. Quando pedíamos ao aluno para nomear uma letra (ou palavra) que se encontrava abaixo de seus olhos a chance de erro era maior do que a identificação e nomeação de uma letra que se encontrasse à frente de seus olhos. Nossa segunda aprendizagem: construímos uma pequena lousa, que podia ser apoiada em pé sobre a mesa e trabalhávamos com a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas por ímãs à lousa.

Assim, o aluno começou a ler e a escrever... Um caminhar que evoluiu do período pré-silábico da escrita para o silábico. O ano letivo encerrou-se sem que o aluno tivesse completado seu processo de alfabetização, mas sabíamos que, tendo iniciado, o processo teria continuidade no ano seguinte. Encontramos em Sampaio (2001) apoio para essa consideração:

A criança “ainda não sabe”, mas é capaz de vir a saber. O “ainda não saber” não paralisa, impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos seus companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas. (p. 9)

Segundo tempo: os gritos, as vozes e a escuta dos pais...

Nessa relação de aprendizagem entre aluno e escola, outros personagens apareciam: os pais.

A família deve estar presente em todos os momentos do processo educativo do aluno com deficiência. Segundo Perez (2007, apud SCHIAVON, PEDRO, ZANATA, 2010), o acompanhamento escolar da família resulta de diferentes atitudes, que vão desde o apoio constante nos estudos ou atendimento periódico, até a ausência na colaboração com atividades escolares, principalmente na tarefa de casa.

No sentido da colaboração, o trabalho de parceria entre os pais e a escola tem impacto positivo no desenvolvimento da criança, segundo Mittler (2003). A parceria, entendida como processo, não como meta de chegada, assim como a inclusão, implica respeito mútuo, vontade de aprender com o outro, um propósito comum (MITTLER, 2003, p. 213).

Foi assim desenvolvido o trabalho com os pais. Inicialmente, os pais vivenciavam situações de ensino e aprendizagem com o filho nos momentos de realização da tarefa de casa.

Outro grito! O aluno resistia em fazer as tarefas, não queria que a mãe ajudasse, ou quando isso acontecia, esta acabava por fazer pelo filho a tarefa proposta. Nas reuniões entre a escola e os pais esse assunto era discutido, os pais eram orientados a ler para o filho, dar-lhe a informação quando necessário, mas cobrar dele a ação que lhe era requerida: pensar sobre a escrita e sua organização. Procurávamos explicitar aos pais que o aluno precisava de adequação curricular e metodológica, pois ainda não conseguia acompanhar o mesmo currículo desenvolvido com os alunos da classe.

Para tais adequações, pretendia-se o progresso individual do aluno, mas de forma a garantir a interação com os outros, promovendo atividades de cooperação em sala de aula.

Os pais compreenderam o processo proposto pela escola, mas algumas perguntas que faziam indicavam a presença de um grito latente: nosso filho vai, um dia, aprender o que os outros aprendem? Vai para a universidade? Nossa escuta era inquieta, não sabíamos respostas, só podíamos mostrar dados que tínhamos presente: o aluno aprendia o que os outros alunos aprendiam, mas num tempo diferente. Era preciso esperar...

Neste contexto, é importante observar que a baixa expectativa dos pais pode ser decisiva para o fracasso escolar do filho, já que reproduz o estigma da incapacidade que pode refletir na escola e na ação docente, bem como no próprio aluno que incorpora e aceita esse estigma. Por outro lado, a alta expectativa também pode ser prejudicial, pois pode ir além da capacidade dos

filhos provocando frustração e conflitos, já que se exige sempre mais do aluno, do professor e da escola (CAMARGO, 2000, apud SILVEIRA, 2010).

Os pais, por vezes, precisaram de orientação quanto à melhor forma de lidar com o filho. O aluno passava por um momento de percepção da diferença, resistia aos poucos limites impostos pelos pais (pai se mostrava mais contundente, enquanto a mãe era mais permissiva). A escola, consciente de seus limites, insistia que a família procurasse por um atendimento psicológico, que pudesse apoiar o crescimento emocional do aluno e orientar a família nesse processo. Algumas vozes que concordam, mas um grito latente de resistência... O atendimento psicológico ainda não aconteceu.

É nesse contexto que mais um ano letivo se inicia, com o desafio de concluir com o processo de alfabetização do aluno, agora no 3º ano.

Terceiro tempo: as vozes, os gritos e a escuta da professora...

“O mundo é o que você enxerga através de sua lente.
O que não vemos, não sentimos”.²

Nesse momento, queremos partilhar um pouco do que foi pensar a prática e atuar, inventando estratégias, disponibilizando recursos que favorecessem a aprendizagem do aluno na sala de aula. Uma vivência significativa, como aponta Barbosa (2006), onde também fica evidente o aprendizado da professora, no contato com a realidade que se dá a ver e que propomos refletir sobre.

O encontro da nova professora com o aluno autista foi promovido pela escola em situação bastante especial, e que possibilitou entrosamento e prevenção de possíveis transtornos futuros – pois não é raro ouvir e ler que autistas têm dificuldades com a mudança na rotina, além da dificuldade de socialização, que estariam em jogo na substituição da professora que aconteceria meses depois.

Na sala de aula, duas professoras (a titular que se afastaria mais tarde, em função de licença gestante, e a substituta), vinte alunos e, dentre eles, um autista. Parece excludente a ênfase na questão do aluno autista, mas no início do trabalho, parecia assim. O desconhecido parecia assustador. Gritamos...

Entretanto, o encontro foi leve. Leve, leve, muito mais leve do que o rótulo que carregava o desconhecido. Doce. Comportamento estereotipado (mas quem é que não tem um?), comunicação restrita, olho no olho só por um segundo. Adaptações materiais. Questões repetidas a respeito do mesmo assunto. Teste.

Era comum que questionasse sobre um mesmo assunto, repetidas vezes. Para o médico que o acompanha há anos, esta era uma forma de testar as pessoas e verificar sua coerência e sinceridade.

Para Williams e Wright (2008), trata-se de uma dificuldade da memória, possivelmente porque depois de pronunciadas, as palavras são difíceis de lembrar pela criança autista, que pode, repetidas vezes, perguntar, como uma forma de entender e lembrar.

Realidade. O aluno passava a maior parte do tempo sem realizar alguma atividade direcionada para a escrita (mas não sem produzir), pois a coordenação motora comprometida dificultava o manejo de lápis ou outro instrumento. Ele não estava alfabetizado, o que o impedia de registrar, e realizar as atividades comuns com os outros alunos da sala em todo momento.

Conhecia todas as letras do alfabeto, escrevia seu nome e treinava a escrita das sílabas (famílias silábicas) em espaços delimitados por traços de cinco linhas no caderno, com muita dificuldade no traçado das letras. Uma adaptação importantíssima, já citada anteriormente, que, além de facilitar a escrita de palavras (pois não exigia muita coordenação), também servia como suporte para textos e cadernos, foi a utilização da lousa de imã, que facilitava ao aluno melhor visualização, compreensão e coordenação quando lia ou escrevia na vertical.

Ele conhecia a sequência numérica até 50, mas não conservava a ideia de adição, por exemplo.

Para a professora, era angustiante ver o aluno sem produzir durante o tempo que trabalhava algum conceito ou atividade com as outras crianças, porque ele não conseguia se concentrar por muito tempo, para realizar atividades de modo autônomo, mesmo que a professora lhe orientasse.

Era um aluno com atenção dependente – a professora precisava recorrer inúmeras vezes sua atenção, chamando-o pelo nome, ou repetindo as orientações sobre determinada atividade, para que mantivesse o foco atencional.

Após as primeiras descobertas e encontros, as primeiras tentativas de aproximação: outra escuta. As professoras decidiram separar o planejamento semanal. Enquanto uma desenvolvia atividades com a maior parte da turma, outra colocaria em prática o planejamento específico para o aluno autista, quando não fosse possível que trabalhasse as mesmas atividades com o grupo todo. Isso faria com que tivesse maior aproveitamento do tempo na escola, com acompanhamento individualizado.

A adequação curricular era feita a cada trimestre, paralela ao planejamento específico do terceiro ano, para que as necessidades e aptidões do aluno estivessem contempladas no plano de ensino e pudessemos promover seu de-

envolvimento, sua alfabetização. No plano individual, estavam contempladas atividades comuns que, geralmente, exigiam oralidade, debates, e neste aspecto, o aluno mantinha boa participação.

Com o desenvolvimento das atividades de alfabetização, foram incluídas algumas atividades para a coordenação motora, como enrolar barbante em carretel de tamanho grande. O barbante, posteriormente, foi substituído por um novelo de lã, pois não foi bem aceito pelo aluno. Ele não gostava da sensação de aspereza que o barbante trazia. Já a lã, passava pelo rosto, pela pele, sentia prazer com ela. Dizia que era macia, como uma esponja.

Parecia difícil, para ele, coordenar os movimentos de enrolar a lã e segurar o carretel usando, para isso, as duas mãos. A dificuldade pode ter sido causada pela tendência que as crianças autistas têm de se concentrar na textura dos objetos, ou na sensação ao tocá-los (WILLIAMS e WRIGHT, 2008). Além disso, o modo de explorar o barbante e a lã poderia estar ligado à dificuldade de compreender a função de determinado objeto (sentido global), resultado do interesse sensorial exacerbado, da maior atração pelos detalhes, não pelo sentido global da ação (enrolar no carretel), o que Williams e Wright (2008) denominam dificuldade de compreender a essência.

Outra forma comum de expressar esse interesse sensorial era querer tocar os objetos com os lábios.

Propomos também outras atividades, como: pintura a dedo e com o pincel, realizando movimentos com o pulso; transferir contas ao longo de um barbante, jogar bolas com diferentes tamanhos e texturas – já que esse aspecto se mostrou importante, resolvemos explorar.

O que mais mobilizava, contagiava, durante a realização das atividades com o aluno, era a necessidade de divertir-se e fazer relações, a todo o momento, com algo vivido, experimentado, ouvido, que surgia e ganhava expressão, de repente, com humor.

Certo dia, ao ouvir a palavra “salto”, ele questionou: “Assalto? Como o de bandido?”, uma espécie de afirmação provocativa, um convite ao jogo, e assim iniciávamos um debate que envolvia tribunal, juiz, enfim, este é um breve relato de algumas longas conversas que se iniciavam e iam, dia após dia, aproximando professora-aluno e produzindo sentidos. Essa produção de sentido ocorria de forma mais frequente com a professora, mas se estendia aos demais alunos da sala que também interagiam e participavam de tais intervenções significativas.

Na abertura para a alteridade, na relação com a professora, havia uma “liberdade de experimentação” (KASPER, 2009, p. 211). O aluno trazia, ou construía, na relação com a aprendizagem, e com a professora, uma espécie de jogo, onde tudo era tomado literalmente, e com muito humor, com alegria.

O humor é uma forma de pensar e uma forma de relacionar-se com a lei (...). Diante de uma regra proposta ou de um jogo proposto, revira-se a regra levando-a as últimas consequências. Não se questiona o que é proposto barrando, mas trai-se o jogo jogando, ampliando suas regras, levando-as ao extremo, ao absurdo. (KASPER, 2009, p. 211)

A aprendizagem tornava-se um processo de criação, de expansão de possíveis.

Nesse jogo criativo que pode ser o processo de aprendizagem, ou o processo de construção do conhecimento, era evidente o interesse do aluno pelas suas produções, seu esforço por manter-se conectado, atento às atividades que estava desenvolvendo, apesar da aparente perda de foco.

Fernández (1991, p. 10) aponta a alegria como um dos ingredientes da capacidade atencional, necessária ao processo de pensar: “la alegría es la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, indiscreta, incisiva del niño y de la niña”. A autora afirma que a criatividade surge nutrida pela energia da alegria e da autoria.

Os jogos também podiam ser “ativados” pela professora. Isso acontecia quando percebia que ele não estava se concentrando na realização das atividades e precisava de rapidez e criatividade suficiente para chamar sua atenção: bastava questioná-lo sobre algum fato engraçado, ou inventar uma história; fazer relação com personagens de desenhos animados, perguntar se ele comeria pipoca no final da tarde, acompanhada de seu refrigerante preferido, ou convidá-lo para cantar músicas conhecidas por ele.

Até um cajado invisível foi inventado, por ocasião de um questionamento que ele fez sobre o que o pastor de ovelhas carregava nas mãos, para quê ele servia, e a professora disse que era para “cutucá-las” – e ao dizer isso, o “cutucou”, causando cócegas. Esse cajado era um antídoto contra a monotonia. Bastava acessá-lo e o aluno voltava a sorrir e a se interessar pelas atividades.

Enfim, propomos diferentes intervenções que, segundo Matos et al (2010) são condições necessárias para que os alunos se desenvolvam e favoreçam sua sociabilidade e afetividade no convívio com os outros. No caso do aluno autista, não seria diferente. As atividades trouxeram proximidade, afetividade, no convívio com a professora e os colegas, que participaram desse processo também.

A experiência com o aprender passa também pelos sentidos. Aos poucos, brincando com os sons das sílabas, com o cajado, ou outras situações, conseguimos aproximação corporal, contato visual com o aluno. Hoje, nos abraçamos, beijamos. É possível tocar seus cabelos com frequência, sem que ele fuja. Essa conquista é fascinante!

Na elaboração das avaliações e das atividades de classe, trazíamos seus personagens preferidos para não somente prender sua atenção, mas tornar aquele momento de aprendizado mais divertido, mais seguro, talvez.

Ele ficava muito feliz ao reconhecer Tico e Teco, o Pato Donald ou o Mickey. Ao realizar as atividades, fazia relações inusitadas entre as personagens, o que facilitava sua compreensão e o desenvolvimento do trabalho, sempre baseado na oralidade, no diálogo.

Foi curioso, um dia, quando realizava uma atividade onde deveria juntar animais aos pares (que a professora disse, seriam pares para dançar na festa junina) e, percebendo que dois animais não tinham pares (macho e fêmea), inventou que estes seriam, então, os cantores da festa. Depois desta definição, ele realizou a atividade cantando uma música da dupla sertaneja “Victor e Léo” o que, em sua visão, seria um fundo musical adequado para uma festa junina.

As avaliações foram realizadas da mesma forma como outros exercícios rotineiros, também como espaços de formação e criação. Cabia à professora questionar, oferecer subsídios para que o aluno conseguisse realizar as atividades propostas.

A função diagnóstica destas avaliações não ficava prejudicada, pois ao final de cada uma delas seguia um parecer da professora, onde relatava as principais dificuldades e as principais conquistas do aluno.

No que se refere às atividades de Língua Portuguesa (alfabetização) e Matemática, a partir do que o aluno produzia (avanço) íamos inventando novas formas de trabalhar, buscando novos conteúdos.

Atualmente, o aluno lê e escreve com lápis (tipo jumbo) em espaço reduzido para uma linha do caderno, precisando ainda do apoio vertical para o caderno.

A sequência numérica ampliou-se de 50 para 100, reconhecendo dezenas e unidades. A adição de quantidades ainda é um desafio. Ainda não há conservação do conceito.

O aluno parece sempre criar seus pensamentos; quase nunca tem uma conclusão a respeito das coisas, dos fatos. Williams e Wright (2008, p.47) afirmam que o autista tem dificuldade para transferir aptidões ou expectativas que aprenderam em determinada situação para outra. Isso nos faz refletir sobre a possibilidade de construir formas de os alunos estabelecerem inter-relações entre os conteúdos estudados, oferecendo condições de se tornarem produtores de conhecimento

Avançamos, durante dois meses de trabalho individualizado e coletivo na manutenção da atenção/concentração – o aluno consegue realizar as ativi-

dades propostas, seguindo uma orientação da professora. Avançamos na exclusão das falas ou dos questionamentos repetitivos e em uma considerável diminuição dos comportamentos estereotipados. É necessário destacar o convívio social, o companheirismo estabelecido com as outras crianças durante todo o seu percurso escolar.

A classe, como um todo, acolheu o aluno, envolvendo-o nos trabalhos em grupo, incentivando-o a falar, a pintar, a escrever. Nas atividades de educação física essa acolhida ainda é trabalhada, pois a vivência das competições dificulta a escolha desse aluno pelos grupos, uma vez que ele ainda não demonstra a rapidez e a coordenação motora necessárias para a realização de alguns jogos.

Nesse sentido, talvez tenhamos falhado na cooperação, como indicado por Pacheco (2007), especialmente nas atividades na sala de aula, onde foram priorizadas, por conta da necessidade de aproximação com o aluno, temas de seu interesse, em detrimento dos temas desenvolvidos pela sala. Não havia, necessariamente, um entrosamento entre os temas desenvolvidos com o aluno, nas atividades específicas de alfabetização, e os temas desenvolvidos com a classe, nas diferentes disciplinas.

Todas as atividades citadas aconteciam com especial ritmo lento, fala mansa. Outra temporalidade – da espera, da calma, do pensamento criativo. O tempo de reunir-se com borboletas e árvores...³ Realizar debates com as árvores, guerras com moinhos de vento, a exemplo do maravilhoso Dom Quixote.

Apresentava-se a dimensão do tempo criativo; tempo de compreender, intervir, escutar.

Quarto tempo: registrar, distanciar, avaliar e refletir

Durante o trabalho com o aluno, em nossa jornada de inclusão, não nos fixamos na busca por explicações, teorizações, justificativas. Não somente. Acreditamos que, nos colocando à disposição da criatividade e da imaginação, conseguimos promover o desenvolvimento do aluno com qualidade e alegria. Trabalhamos a construção do conhecimento em seus aspectos afetivo, social, e pedagógico.

Dáí nossa vontade de partilhar essa rica experiência, a partir de nossos registros pessoais, tentando tomar a distância necessária para avaliar nossas práticas, e contribuir para a formação de novas experiências, novos conhecimentos – estes que transbordam nas escolas, mas, por vezes, tornam-se invisíveis. Este foi o tempo adequado da teorização, quando pudemos refletir e aprofundar conceitos sobre o assunto.

Podemos dizer que nos colocamos na escuta (VILELA, 2008), fazendo-nos outro (não o outro): professora, coordenadora, pais, entendendo que a

escuta fratura as identidades. Na escuta nos aproximamos, nos implicamos, fraturamos, criamos. Tornamo-nos parceiros, mergulhando em outro mundo, em outra forma de pensar, produzir, criando outro modo de ver, agir.

Acessamos e experimentamos outro modo de ser que o aluno apresenta e desafia a ver e sentir. Grita!

Referências

BARBOSA, V. L. B. **Por uma educação inclusiva**. Paraíba: Manufatura, 2006.

BRASÍLIA/MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

DOTA, F. P. e ÁLVARO, D. M. A. Ensino Inclusivo: aspectos relevantes. In: **Psicopedagogia**: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo, v. 10, n. 21, p. 124 - 128. ABPp, 1991.

FERNÁNDEZ, A. La potencia atencional de la alegría. In: **Psicopedagogia**: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo, v. 10, n. 21, p. 3-11, ABPp, 1991.

GOMES, C. G. S; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2011. Doi: 10.1590/S1413-65382010000300005.

KASPER, K. M. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.

MATOS, M. A. de S. (et all) **A intervenção pedagógica embasada na teoria de Henri Wallon para educandos com transtorno do espectro autista**. IV Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**. Guia prático. Brasília - DF. Coordenadoria nacional da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 2003. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/download/autismoguiapratico.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2011.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMPAIO, C. S. **Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental**. Texto apresentado na XXIV Reunião da ANPED, Caxambu, 2001.

SCHIAVON, D. N.; PEDRO, K. M.; ZANATA, E. M.. **O processo educativo de alunos com deficiência**: a importância da participação familiar. IV Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

SILVEIRA, T. B. **Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar**. IV Congresso Nacional de Educação especial, São Carlos, 2010.

VILELA, E. Acontecimento e filosofia. Acerca de uma poética do testemunho. In: **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 9 extra; 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e Movimentos sociais** – Identidade, diferença, mediações. Florianópolis, SC, 2003.

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

Filme:

KHAN, A. **Taare Zameen Par** - Every Child is Special (Como Estrelas na Terra - Toda Criança é especial) [Filme-vídeo]. Direção de Aamir Khan. Aamir Khan Productions. Índia, 2007. DVD (165 min), color.

Notas

¹ Segundo Vasques e Baptista (2003, p. 2), “os Transtornos Globais do Desenvolvimento têm como unitermos: Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DSM-III-R, 1989), Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV, 1994), Transtornos Abrangentes do Desenvolvimento (CID-10,1993)”. Segundo os autores, no Brasil, utiliza-se o termo: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DMS-IV) com os critérios diagnósticos do CID-10, que engloba crianças e adolescentes psicóticas e autistas nesta categoria, por conta das semelhanças nos quadros sintomatológicos.

² Retirados do filme: “Taare Zameen Par” (KHAN, 2007).

³ Inspirado em Khan (2007). alas indianas.

Correspondência

Carla Andréa Brande – Centro Universitário Claretiano de Batatais, Rua Dom Bosco, 466, Castelo, 14300-000 – Batatais, São Paulo – Brasil.

E-mail: carlabrande@uol.com.br – ca_zanfelice@yahoo.com.br

Recebido em 17 de julho de 2011

Aprovado em 06 de fevereiro de 2012