



TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO REFLEXIVO DE EXPERIÊNCIA

Amélia Aparecida Barbosa

Prefeitura Municipal de Campinas – ameliabarbosa2012@hotmail.com

Resumo: Desde o ano de 2003 trabalhando na educação infantil no município de Campinas, pude vivenciar diferentes experiências em relação à inclusão de crianças com deficiência em salas regulares e constatar quão importante é a manutenção da criança com autismo em contato com o mundo real, distante da segregação, investindo na busca de interesses e desenvolvimento das habilidades da criança, tal como propomo-nos a fazer com quaisquer outras. De maneira geral, pude perceber que a criança chega à escola de educação infantil em meio a busca de um diagnóstico e ansiedade por parte da família com a qual acabamos por trabalhar ao longo da permanência do aluno na unidade. A criança com autismo demanda considerável atenção e trabalho por parte da família e professor, isto é um fator que não pode ser mudado e com o qual precisamos lidar, desta forma é preciso enfatizar que a pessoa é única e traz consigo uma história a ser narrada. A criança com autismo aqui referida como GSM, ingressante na unidade escolar em 2015, com três anos e oito meses, matriculado e frequente no agrupamento III em sala regular composta por 31 crianças com idades entre quatro e seis anos. GSM demonstrava desinteresse e impaciência para com as pessoas, chorava intensamente e não conseguia comunicar-se, assim como não verbalizava ou atendia suas necessidades básicas de saciedade. A fala não era desenvolvida de forma a ser compreendida e isto gerava frustração, agressividade e impaciência nas relações com as demais crianças, o que veio a melhorar após acompanhamento fonoaudiológico e psicológico. No primeiro ano superamos a barreira do descontrole dos esfíncteres e ingressamos no oferecimento de maiores desafios frente a independência do adulto, as relações com seus pares e o desenvolvimento da linguagem oral. Isto possibilitou traçar de estratégias para que vínculos fossem criados e as relações fortalecidas. Percebendo potencialidades e interesses, a leitura e brincadeiras com materiais não estruturados, fora do espaço da sala de aula, figuraram ao longo dos anos. Uma das singularidades percebidas foi a hiperlexia, fez-se reconduzir o trabalho pedagógico de forma a explorar esta potencialidade sem desligar-se do necessário desenvolvimento da linguagem oral e da interação social. Após dois anos e meio estamos trabalhando com uma criança leitora e escritora, que brinca com seus pares, demonstra afeto, cria vínculos, expressa suas necessidades, lidera brincadeiras, traz à tona jogos simbólicos e faz-de-conta, em suma, temos uma criança com desenvolvimento considerável a despeito de qualquer prognóstico clínico. Desta forma, surgiu a ideia de pesquisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas aos alunos com autismo na educação infantil e trazer o relato de experiência, o encaminhamento deste processo de aprendizagem conjunta professor e aluno, para que familiares e professores compreendam que o autismo é parte da subjetividade de uma pessoa, mas que não a define por si só.

Palavras-Chave: Autismo, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Inclusão.



Enquanto professora de educação infantil na Rede Municipal de Campinas, trabalhando com agrupamentos multietários de três anos e meio até seis anos, acredito na importância de compreender que as crianças trazem consigo a subjetividade humana e que precisam pautar a reflexão do professor acerca do planejamento pedagógico, assim como faz-se necessário atentar às singularidades de cada uma, o que favoreceu o pensar em um projeto de mestrado profissional voltado ao fazer pedagógico junto ao aluno com transtorno do espectro do autismo.

Desde o ano de 2003 trabalho como professora de educação infantil. Durante este tempo, trabalhei em escolas públicas dos municípios de Campinas e Hortolândia, e por isto pude vivenciar diferentes experiências em relação à inclusão de crianças com deficiência em salas regulares e constatar quão importante é a manutenção da criança com autismo em contato com o mundo real, distante da segregação, investindo na busca de interesses e desenvolvimento das habilidades da criança, tal como propomo-nos a fazer com quaisquer outras.

De maneira geral, pude perceber que a criança chega à escola de educação infantil em meio a busca de um diagnóstico e ansiedade por parte da família com a qual acabamos por trabalhar ao longo da permanência do aluno na unidade.

O distanciamento de um possível diagnóstico médico, que foi fechado dois anos após o ingresso da criança no agrupamento com o qual trabalho, preponderou positivamente para que a condução do planejamento e do fazer pedagógico estivessem pautados no fator de que havia uma criança capaz de aprender, que possuía interesses e cujas habilidades poderiam ser desenvolvidas e assim o foram, trabalhadas as rotinas do coletivo e as individuais, relações sociais com pares de idades semelhantes, inserção em outros espaços sociais fora da escola e estabelecimento de parceria com a família.

A criança com autismo demanda considerável atenção e trabalho por parte da família e professor, isto é um fator que não pode ser mudado e com o qual precisamos lidar, desta



forma é preciso enfatizar que a pessoa é única e traz consigo uma história a ser narrada. A partir de agora, a criança com autismo será referida como GSM, ingressante na unidade escolar em 2015, com três anos e oito meses, matriculado e frequente no agrupamento III em sala regular composta por 31 crianças com idades entre quatro e seis anos.

As informações com as quais trabalhei foram trazidas pela mãe, todas elas giravam em torno das intervenções cirúrgicas que a criança sofrera até então, gestação, relação com o pai ausente e a ansiedade frente ao desenvolvimento, esperado para a faixa etária, que seu filho “ainda” não apresentava. GSM demonstrava desinteresse e impaciência para com as pessoas, chorava intensamente e não conseguia comunicar-se, assim como não verbalizava ou atendia suas necessidades básicas de saciedade. A fala não era desenvolvida de forma a ser compreendida e isto gerava frustração, agressividade e impaciência nas relações com as demais crianças, o que veio a melhorar após acompanhamento fonoaudiológico e psicológico.

No primeiro ano superamos a barreira do descontrole dos esfíncteres e ingressamos no oferecimento de maiores desafios frente a independência do adulto, as relações com seus pares e o desenvolvimento da linguagem oral. Isto possibilitou o traçar de estratégias para que vínculos fossem criados e as relações fortalecidas.

Percebendo suas potencialidades e interesses, a leitura e brincadeiras com materiais não estruturados, fora do espaço da sala de aula, figuraram ao longo dos anos. Uma das singularidades percebidas foi a hiperlexia e, por não ser a educação infantil um ambiente alfabetizante e/ou preparatório para a fase seguinte da educação básica, foi preciso reconduzir o trabalho pedagógico de forma a explorar esta potencialidade sem desligar-se do necessário desenvolvimento da linguagem oral e da interação social.

Muitas vezes a criança demonstra impaciência com as atividades propostas, em especial por estarem aquém de seu interesse, considerando o fato de ser leitor/escritor tem seu foco de atenção concentrado neste tipo de atividade.

Percebendo que GSM ansiava pela oportunidade de ser quem era, sem críticas ou imposições, tomei como ponto de partida esta facilidade notória e a desenvolver um planejamento paralelo ao inicial do agrupamento, oferecendo a ele atividades com níveis de

desafio que instigavam sua mente e deixavam claros o prazer e a satisfação com os resultados finais.

Neste entremeio de proposta de trabalho individualizado, me surgiu a dúvida se estaria contribuindo para a ampliação de seus interesses e novos conhecimentos ou gerando uma antecipação equivocada da escolarização fundamental formal. Para apurar o olhar sobre meu papel no processo solicitei reunião com a orientação pedagógica e professor de educação especial para externar minhas dúvidas, mostrar propostas de trabalho e resultados e, a partir disto, obter pareceres sobre as intervenções feitas até então.

É importante colocar que, mesmo com diferentes crianças em processo de inclusão na sala regular, o suporte especializado é mínimo, a estrutura da massa pública não contribui, exemplificando: o professor de educação especial fica na sala de aula uma vez por semana e durante duas horas e meia.

Considerando o andamento cotidiano do trabalho com 31 crianças não há tempo para trocas, inclusive por estar este mesmo profissional destinado a dar suporte à quatro unidades escolares simultaneamente. Nos comunicamos rapidamente em sala e lemos os relatórios um do outro. A orientação pedagógica não destoa muito desta impossibilidade de troca de conhecimentos e da própria orientação em si, a profissional fica na unidade uma vez por semana em meio período, considerável parte em planejamento para quatro turmas e eventos burocráticos.





Enfim, optamos por continuar oferecendo desafios pautados nos interesses que GSM demonstra e redirecionando-os conforme fica perceptível o estabelecimento de relação com os objetos de aprendizado, objetos estes que podem variar entre a leitura de um livro em roda para seus pares, a construção de um castelo com pedras no parque ou a escrita de palavras a partir de figuras.

A título de considerações finais, cremos que após dois anos e meio de inteira dedicação da família, acompanhamento fonoaudiológico e psicológico, direcionamento do trabalho pedagógico de forma a transpor barreiras físicas e atitudinais presentes na escola, estamos trabalhando com uma criança leitora e escritora, inclusive principiando um segundo idioma de forma espontânea, que brinca com seus pares, demonstra afeto, cria vínculos, expressa suas necessidades, lidera brincadeiras, traz à tona jogos simbólicos e faz-de-conta, em suma, temos uma criança com seis anos de idade com desenvolvimento considerável a despeito de qualquer prognóstico clínico.

Desta forma, enquanto professora de educação infantil me surgiu a ideia de pesquisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas aos alunos com autismo na educação infantil e trazer o relato de experiência, o encaminhamento deste processo de aprendizagem conjunta professor e aluno, para que familiares e professores compreendam que o autismo é parte da subjetividade de uma pessoa, mas que não a define por si só, “logo, não é o diagnóstico de autismo que deve ser supervalorizado, mas sim as singularidades, as potencialidades da pessoa.” (ORRÚ, 2016, p. 110).

Entendemos que a educação de crianças com deficiência de forma institucionalizada data do final do século XVIII e começo do século XIX como desdobramento das ideias liberais que eram difundidas no Brasil, tornando-se um princípio constitucional, porém limitava-se ao desejado pelas classes dominantes que não mais poderiam recorrer ao trabalho escravo para manutenção de posições socioeconômicas.

Ao longo da história da educação, vimos o espaço escolar permeado por professores com concepções de ensino, criança e inclusão voltadas ao modelo tradicional, tendo o professor como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor, o que coloca a criança



com deficiência como alguém pouco capaz de lograr êxito no complexo processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo histórico, a escola tornou-se espaço de privilégio para determinados grupos e a seleção natural dos aptos ou não tornou-se marca da sociedade moderna, porém nesta mesma sociedade, com o advento da democracia, a educação passou a figurar como direito básico de todo e qualquer cidadão, o que não tornou simples o processo da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Percorreu-se um longo caminho desde a segregação das pessoas com deficiência, a inserção destas nas escolas com atendimento educacional especializado como substitutas da escola regular para, então, chegar aos moldes atuais.

Entendendo que o atendimento educacional especializado não é um substitutivo da escola regular, isto posto que a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) em seu artigo 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, a educação especial não tem caráter de ocupar o espaço da educação formal, o que denota o caráter de parceria ao processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A partir da ampliação do número de matrículas de crianças com deficiência na escola regular, cresceu também a necessidade da modificação do espaço e práticas escolares para que o aluno possa realizar todas as atividades, o que implica na superação de barreiras que venham a impossibilitar o pleno desenvolvimento da criança.

Não raro é a necessidade de transpor não apenas as barreiras físicas do espaço escolar, mas também as barreiras atitudinais dos demais atores do processo educativo.

Faz-se necessário que o professor se conscientize de que a sociedade contemporânea não traz mais a pessoa com deficiência como alguém à margem no que diz respeito aos direitos fundamentais, incluindo o destacado pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001) como “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Metas e objetivos são estabelecidos, porém não devemos deixar de atentar para o número de matrículas ainda baixo de alunos com deficiência nas salas regulares, a quase



ausência de investimento na formação dos docentes que trabalharão com esta demanda, assim como a necessidade de ampliação da acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado, questões que não são meramente numéricas.

Neste contexto, faz-se necessário que o professor aproprie-se desta evolução educacional e traga-a para o fazer pedagógico, para sua formação e reflexão acerca das experiências diretamente com a criança com deficiência para que possa trazer reflexos à sua sala de aula, em sua prática pedagógica e em seus alunos, sejam eles dotados de quais particularidades forem, concebendo-os como seres ativos em nossa sociedade.

O extraordinário na mente humana não é apenas a nossa capacidade de mudar de uma linguagem para outra, de uma “inteligência” para outra; também somos capazes da escuta recíproca, que possibilita a comunicação e o diálogo. As crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos. (GANDINI, 2012, p. 191)

Neste caso, é necessário que o espaço escolar não se limite ao diagnóstico da criança, mas se veja diante de uma criança com sua história de vida, limitações e potencialidades, anseios e desejos, frustrações e habilidades, sem a materialização de descrições clínicas e, tão somente, passe a compreendê-la como um sujeito que aprende de maneira singular.

Quando o espaço escolar é tomado pela materialização do autismo resultante do diagnóstico clínico, ele passa a aniquilar as possibilidades de uma prática pedagógica inovadora e não excludente, desprezando a presença do que é singular na aprendizagem e no desenvolvimento de seu aluno com autismo. A isto também damos o nome de preconceito, discriminação, estigmatização como formas de barreiras atitudinais pró-exclusão. (ORRÚ, 2016, p. 52)



Criar barreiras atitudinais pró-exclusão não é o papel da escola, é preciso buscar formas de utilizar recursos para transpor quaisquer barreiras, uma vez que, as crianças são seres ativos e curiosos no contexto social, que percebem as mudanças que acontecem ao seu redor e carregam consigo a curiosidade latente que, em específico para a criança autista, precisa receber relações de qualidade e trazer para junto dela aquilo que lhe gera apreço e demonstra facilidade, enfim, construir estratégias visando o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

De forma contextualizada, procurarei descrever a experiência com uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil da Rede Municipal de Campinas, os desafios impostos pelas barreiras físicas para criar condições de aprendizado e, ao mesmo tempo, construir relações com um grupo de trinta e uma crianças de idades diferentes em um mesmo espaço.

É imperativo narrar sobre o contexto no qual a experiência se deu, de forma a modificar significativamente a postura educativa frente àquilo que se mostrava posto, ou seja, limitações de espaço, desconhecimento da história de vida da criança, processo de adaptação ao ano letivo de trinta e uma crianças, planejamento anual em forma de carta de intenções, estudos sobre educação especial em uma perspectiva inclusiva e o uso de documentação pedagógica como fonte de apoio para acompanhar o desenvolvimento individual, coletivo e do plano de trabalho frente às dificuldades postas.

Considerando a pesquisa como prática educativa, (re) pensemos ao longo do percurso a qualidade da prática que levamos à sala de aula e o atendimento da criança com transtorno do espectro do autismo, suas manifestações de atenção, relações com o contexto e também o inverso, como documentar coletiva e individualmente o percurso de cada criança e, ao mesmo tempo, avaliar os rumos dados ao planejamento pedagógico.

Durante a ampliação do referencial teórico, retomamos as leituras de registros sobre a criança, relatórios de desenvolvimento pedidos pelo corpo clínico que a acompanha, narração do vivido a partir de registros fotográficos e em vídeo de atividades desenvolvidas com e pela criança, assim como a organização do que foi pensado até então sobre os materiais coletados.



É importante pesquisar e ampliar o referencial teórico sobre transtorno do espectro do autismo em crianças da educação infantil, desconstruindo a importância e/ou necessidade de um diagnóstico para o desenvolvimento do trabalho no ambiente escolar, oferecendo um relato de experiência para que outros profissionais e famílias possam fazer escolhas facilitadoras à vivência da criança na sociedade.

A experiência nestes anos com dúvidas, tentativas, equívocos, acertos e satisfação ao perceber avanços da criança; é importante apontar alguns objetivos dos quais não podemos nos desviar ao pensar e trabalhar na educação especial na perspectiva inclusiva:

- Observar a importância dos processos interativos dentro do espaço da educação escolar como um todo e também especificamente da educação infantil, compreendendo que a criança com autismo não é definida pelo diagnóstico e deve ser vista como alguém que aprende e que, apenas, traz consigo as singularidades.
- Discutir o papel do professor na construção de estratégias para trabalhar com a criança e ampliar a transposição dos limites trazidos ao convívio da criança no espaço escolar.
- Desconstruir o preconceito e as ideias edificadas em torno do que se pensa saber sobre o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo.
- Elaborar registros e materiais utilizados na ampliação de conhecimentos e relações da criança com autismo, demonstrando que o recurso pode ser o mesmo oferecido coletivamente, mas com abordagem diferenciada.
- Discorrer sobre atividades e materiais pensados, adaptados e com usos diversos para apropriação da criança em seu processo de reelaboração do conhecimento.
- Avaliar êxitos e insucessos dos planejamentos como forma de pensar sobre o vivido.
- Investigar quais foram as dificuldades e facilidades encontradas pela criança quando o caos do pensamento conduzia à organização, o que ensinou e aprendeu em cada desafio ao qual se propôs.

- Tratar a documentação pedagógica do trabalho com a criança como instrumento de reflexão do fazer pedagógico e da escola, como motivador da ação que deu suporte à construção do pensamento e à reflexão.

Em termos de considerações finais de um trabalho delicado, que muda em fração de segundos, exige um ir e vir constante, me fica explícito os tipos de atividades pedagógicas que podem ser elaboradas fazendo objetivando ampliar as potencialidades da criança com autismo contemplando os conhecimentos trabalhados no contexto escolar da educação infantil bem como as dificuldades e facilidades encontradas durante este processo, ou seja, o tênue mundo da pessoa com autismo e sua relação com sua movimentação traz ao professor a delicadeza/sensibilidade para reconhecer em definitivo que está trabalhando com um ser humano único, rico em potencial e que pode aprender acima de tudo.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos.** 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L. & SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil. A Inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade. Como Desenvolver a capacidade de atenção da Criança.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JANNUZZI, G.M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo. Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.



SOBRINHO, F.P.N. & NAUJORKS, M.I. (Org). Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001.