

“MEU FILHO ERA APENAS UM FIGURANTE”: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA O ALUNO AUTISTA

Kaline Brasil Pereira Nascimento ¹

Resumo: Este trabalho visa repensar práticas de inclusão ou exclusão que envolve o aluno autista em sala de aula da escola regular. Esta pesquisa é oriunda de uma inquietação nossa a partir da fala da mãe do participante desta pesquisa, ao afirmar que nas escolas em que o filho estudara, ele assumia papel de figurante. Sendo assim, mostraremos as principais dificuldades de pessoas autistas, além de apontar caminhos possíveis para a inclusão dos mesmos, a partir de nossa experiência de ensino-aprendizagem, nas aulas de língua inglesa para o curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), que incluiu um aluno autista, em 2019.1, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no *campus* Campina Grande. Realizamos, assim, um Estudo de Caso, além de uma Pesquisa-ação, de caráter qualitativo. Concluímos que as principais dificuldades do aluno autista dizem respeito aos seguintes aspectos: dificuldade de interação e socialização, causando isolamento em alguns casos, estereotípias, comprometimento na comunicação, dentre outros. Vale ressaltar que não é possível generalizar, cada caso é muito particular. Percebemos também que as seguintes práticas pedagógicas deram suporte para o alcance da prática inclusiva: adaptação da avaliação; reorganização do material em slides; respostas orais como suporte de avaliação; descoberta e utilização de áreas de interesse do aluno, dentre outras. Portanto, concluímos que não há um caminho único para a inclusão. Há, portanto, inquietações e tentativas, que por sua vez, ocasionarão erros e acertos. E nessa dinâmica, provocamos uma mudança de papéis aos alunos, que passam de figurante a protagonistas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Inclusão, Autismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que a educação inclusiva tem amparo legal, a partir das políticas públicas, bem como dos documentos que dão suporte à ideia de educação para todos, como afirma Carneiro (2007). Entretanto, as práticas que se dão nas salas de aula e fora delas nos mostram que há ainda um longo caminho para alcançarmos uma *práxis* que seja genuinamente inclusiva. No que diz respeito à inclusão de alunos autistas, por exemplo, percebemos que ainda há escassez de materiais de pesquisa que apontem caminhos exitosos.

A partir do exposto, este trabalho objetiva apresentar dificuldades frequentes no contexto de ensino-aprendizagem inclusivo que envolve o/a estudante autista, bem como refletir sobre atitudes/caminhos viáveis e necessários para que a justiça e equidade sejam manifestas nas práticas sociais, de modo geral, e pedagógica, de modo específico.

¹ Mestre em Linguagem e Ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e docente no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *campus* Campina Grande, k.aline.brasil@hotmail.com

Para alcançar tais objetivos, recorreremos a um Estudo de Caso, além de ser uma Pesquisa-ação, de caráter qualitativo. A coleta de dados aconteceu em uma turma de ensino técnico em Manutenção e Suporte em Informática (MSI), no IFPB (Instituto Federal da Paraíba), *campus* Campina Grande, em 2019.1. Especificamente, participaram da pesquisa um aluno autista, que aqui chamamos de A, bem como sua mãe, colaborando com informações que não poderiam ser coletadas em sala de aula ou mesmo por meio do aluno. Assim, utilizamos uma entrevista - que fora realizada com a mãe de A - bem como notas de campo, como instrumentos de coleta.

Seguindo o caminho metodológico mencionado, os resultados serão apresentados em dois momentos: no primeiro, apresentaremos as principais dificuldades enfrentadas por A, enquanto aluno autista. No segundo momento da análise exporemos os caminhos possíveis para promoção de um ensino inclusivo e suas implicações.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamo-nos de um Estudo de caso, de caráter qualitativo. Segundo Ribas e Fonseca (2008):

A pesquisa de estudo de caso baseia-se na análise de um caso real e a sua relação com hipóteses, modelos e teorias existentes. É desenvolvida a partir do estudo profundo de uma realidade específica, que pode ser: uma instituição, comunidade, família, grupo reduzido de pessoas, um único indivíduo (p. 7).

Em consonância com a definição acima, esta pesquisa busca investigar um caso específico, visto tratar-se de uma turma que envolve um aluno autista. Portanto, os resultados que serão obtidos não podem ser generalizados, mas podem gerar implicações que sirvam para outros contextos. Além de um Estudo de Caso, trata-se de uma Pesquisa-ação, que segundo Moreira e Caleffe (2008), acontece em dois estágios, a saber: 1) O momento do diagnóstico, da observação, das percepções das dificuldades situacionais e levantamento de hipóteses e caminhos possíveis; 2) O momento da prática que sucede o olhar clínico, observatório da situação. Esses dois momentos dialogam com a tríade Ação-Reflexão-Ação, proposta por Schon (2010), ao afirmar que quando a Reflexão permeia qualquer processo criativo (uma vez que sua teoria não foca especificamente o ambiente de sala de aula), a Ação segunda certamente será diferente da Ação primeira, pelo fato de a Reflexão permitir a

percepção de erros e acertos. Ademais, ainda podemos dizer que a pesquisa assume caráter qualitativo, por envolver a complexidade do ser humano, avaliando aspectos mais profundos, tais como o comportamento humano, hábitos, atitudes, de maneira holística e transcendendo as estatísticas *per se*.

Seguindo a tipologia de pesquisa mencionada, esta investigação deu-se no IFPB, *campus* Campina Grande, em 2019.1, em uma turma de ensino técnico de MSI, que envolvia um aluno autista, que aqui chamaremos de A, a fim de preservar sua identidade, por questões éticas.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está subdividido da seguinte maneira:

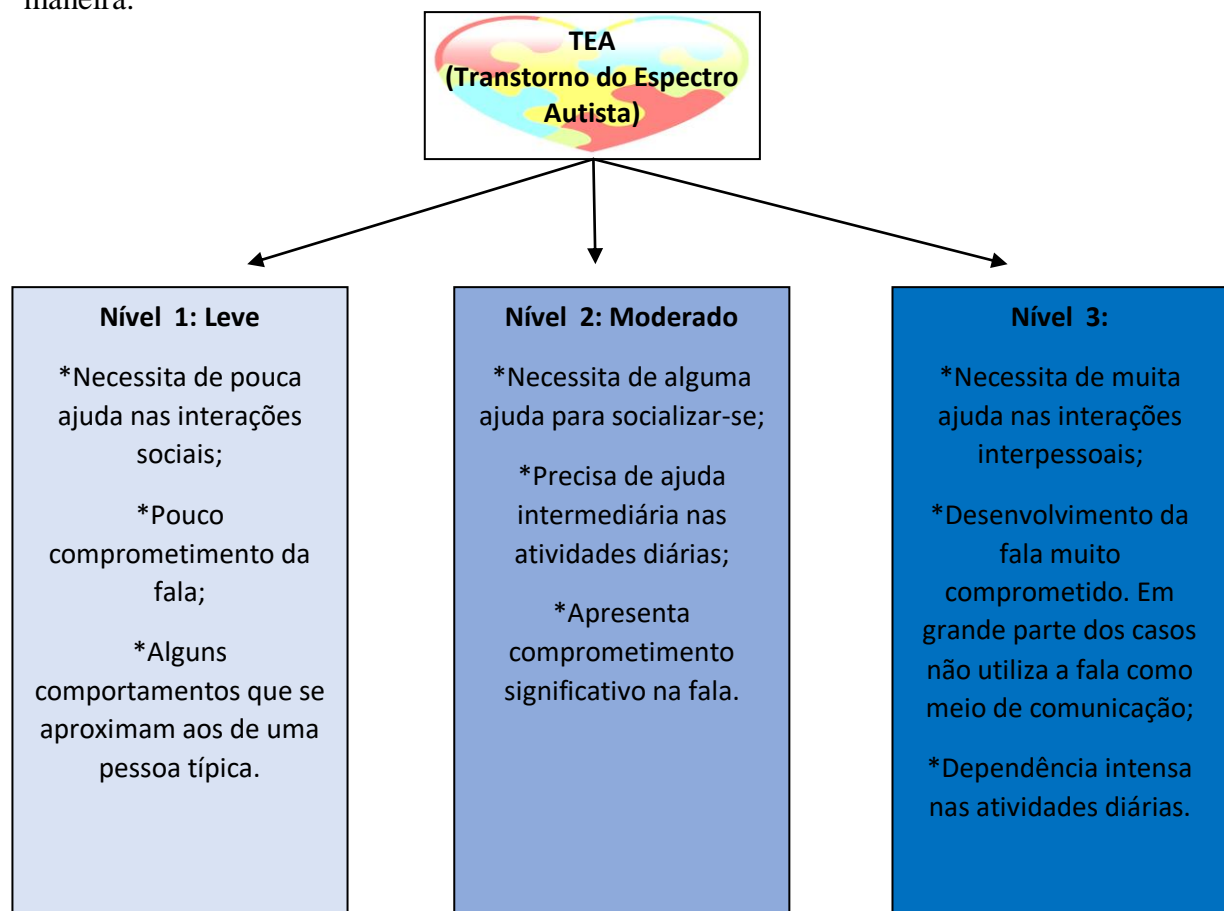


Figura 1: Esquema criado por nós, com base em Fonseca (2015)

Segundo Fonseca, o transtorno recebe o nome de espectro (*spectrum*) porque os quadros são muito distintos uns dos outros. Como pode ser visto na figura 1, há três níveis de autismo, a saber: Leve, Moderado e Severo. No quadro leve, é comum que a pessoa precise de

suporte para atuar nas interações sociais, podendo apresentar interesse reduzido. É comum que tenha comportamento restritivo e repetitivo, além de não funcional. Por conta do padrão restritivo, comumente apresenta dificuldade de mudar de atividade, de tarefa. Pode ter dificuldade com organização e planejamento. No quadro moderado, o desafio de socialização e comunicação já é mais acentuado. Ademais, a comunicação por meio da fala é mais comprometida e a dependência de um par maior (geralmente um adulto) é mais enfática. Por fim, no grau severo, há uma completa dependência nas atividades de vida diária (AVDs), menor autonomia, há casos de agressividade, comprometimento grave da fala e da comunicação como um todo - tudo de maneira mais acentuada quando comparadas com os graus 1 e 2. Vale a ressalva de que cada caso precisa ser observado pontual e individualmente. Assim, as características expostas são comuns em cada nível apresentado, mas não são regras rígidas.

No caso do participante desta pesquisa, que aqui chamamos de A, trata-se de um aluno de 22 anos idade, com diagnóstico de Autismo Leve (Nível 1). O mesmo se comunica por meio da fala, entretanto, apenas quando é requisitado que o faça. Sua fala é direta, curta e objetiva. Apesar de suas dificuldades terem sido percebidas desde criança pelos pais e outros familiares, o diagnóstico de Autismo apenas ocorreu aos 15 anos – o que hoje é considerado um diagnóstico tardio. Por questões financeiras, A não é acompanhado por uma equipe de multiprofissionais. Entre o ensino fundamental e médio, passou alguns anos afastado da escola, pois se recusava a ir, por ter sofrido *bullying* – o que gerou um quadro de depressão. Segundo a mãe, a ideia de matriculá-lo em um curso técnico do IFPB foi uma oportunidade de recomeço, ainda que imbuída de receios, incertezas e medos, por conta de todo o histórico escolar negativo já vivenciado.

Tendo situado o nosso leitor acerca do histórico de A, passemos para a descrição da coleta dos dados. Para alcançar os objetivos aos quais nos propomos, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: 1) Entrevista com a mãe de A, a fim de ter um diagnóstico sobre as dificuldades recorrentes que o mesmo já teve/tem, não apenas no contexto escolar, mas também em outras situações cotidianas; 2) Notas de Campo, que serviram para registrar as dificuldades de A no contexto de coleta de dados, além de ajudarem a observar, de maneira sistematizada, as respostas de aprendizagem que obtivemos com as tomadas de decisões pedagógicas que se deram após o primeiro estágio da pesquisa: observatório.

Tendo apontado os caminhos pedagógicos que esta pesquisa seguiu, seguiremos para os resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando os objetivos que guiam esta pesquisa, temos: investigar as principais dificuldades de A, enquanto autista, bem como apresentar caminhos para o processo de ensino-aprendizagem que envolve alunos autistas.

Principais dificuldades apresentadas por A

Com a observação dos dados, percebemos que as dificuldades mais freqüentes de A são:

- Afastamento, isolamento em relação às pessoas e ao ambiente que o cercam. A apenas interage quando é abordado, caso contrário, permanece calado e introspectivo.
- Dificuldade de comunicação, que conforme Romero (2018) é uma característica bastante comum em autistas. No caso de A, suas respostas eram sempre muito curtas, objetivas (ex.: É! Sim! Não!) e nem sempre compreensíveis. Essa dificuldade de manutenção do diálogo também é mencionada por Rodrigues e Spencer (2010).
- Fuga do contato visual. São tendenciosos a olharem para o chão, para os lados, para algum aspecto da roupa ou até mesmo para algum adorno presente no outro (aspectos que causam maior estímulo), a fim de evitar o contato visual. No caso de A, esse contato durava apenas segundos, logo o mesmo voltava-se para outros focos.
- Problemas para lidar com sequências ou orientações mais complexas (ex.: circule, sublinhe e traduza num mesmo enunciado). Nesses casos, A tendia a seguir apenas uma das orientações, desconsiderando as outras.
- Não compreensão do sentido figurado, presente em piadas, expressões, sátiras. Assim, uma expressão como “chover canivete” pode causar problema de compreensão para o autista, de forma que ele/ela tenha medo e busque esconder-se. Esse aspecto era notório em sala de aula, quando alguma piada acontecia e A olhava em volta quando os colegas de sala riam, demonstrando não compreender a razão.

- Assim também, muitos apresentam dificuldade de perceber intenções, por meio das expressões faciais, por exemplo. Por essa razão, acabam sendo rotulados como insensíveis ao sentimento alheio – o que causa problema na socialização desse indivíduo, caso as pessoas envolvidas na situação de comunicação não estejam cientes do diagnóstico e dessa característica.

As características expostas são algumas (escolhemos as mais comuns) de muitas outras. Salientamos, em consonância com Romero (2018) que apesar de todas as dificuldades apresentadas, pessoas autistas podem apresentar (e apresentam) afeição, carinho, ternura, cuidado. O que ocorre é que os mesmos têm muitas vezes maneiras particulares de demonstrarem tais sentimentos. No caso de A, obtínhamos retorno de seus sentimentos através do sorriso, ao ser elogiado, ao obter *feedback* de suas respostas, por parte dos professores. Ademais, na última aula de Inglês Instrumental, o mesmo expressou sua opinião sobre uma colega de sala durante uma dinâmica (uma espécie de “Amigo Secreto”), em que os alunos tinham que apontar características positivas do/a colega de sala. A foi criativo e usou os adjetivos sem qualquer ajuda.

Vale ressaltar aqui que o estágio de diagnóstico é primordial para o desenvolvimento do/a estudante atípico/a, independente do fato de haver ou não uma pesquisa formal acontecendo. Como afirma Relvas (2011, p. 26) “conhecer a história do educando e tratá-lo como único pode mudar o rumo de muitas crianças”. Apesar de a autora se referir especificamente às crianças, compreendemos que sua afirmação pode ser generalizada ao indivíduo, como um todo. Não há como interferir, transformar, indagar, problematizar sobre uma situação da qual não se tem nenhum conhecimento.

Esse primeiro momento responde a um dos objetivos de pesquisa, que é investigar as dificuldades de A, que são também dificuldades comuns aos autistas, como um todo, quer em maior ou menor grau. Porém, aqui se trata apenas de um diagnóstico, de um olhar observador, pesquisador, pré-requisito para o segundo momento desta Pesquisa-ação, que se dará em seguida.

Caminhos possíveis para a inclusão que envolve alunos autistas

Antes de apresentar os resultados, um adendo é necessário: este trabalho acadêmico em consonância com nossa prática pedagógica visam fazer jus a ideia de “educação para todos”, defendida em documentos que regem a inclusão. Portanto, trataremos aqui, da *práxis* que foca o todo, tendo em mente que há um aluno PNEE, que não precisa assumir papel de figurante, mas de protagonista, assim como todos os outros alunos da turma.

Estando ciente das dificuldades cruciais de A, obtidas por meio de uma conversa informal com os pais e com a cuidadora de A, de uma entrevista formal com a mãe, bem como das notas de campo, partimos para as revisões de nossa prática pedagógica e adaptações para uma nova situação de ensino-aprendizagem, visto que se trata de nossa primeira experiência de ensino que envolve um aluno autista diagnosticado:

- Adaptação de material explicativo. Como não adotamos um livro específico na realidade do ensino técnico do IFPB, *campus* Campina Grande, trabalhamos frequentemente com slides, em *Power Point*. Abaixo segue o material trabalhado com a mesma realidade de ensino em 2018.2 (sem adaptação) e em 2019.1 (com adaptação), respectivamente.

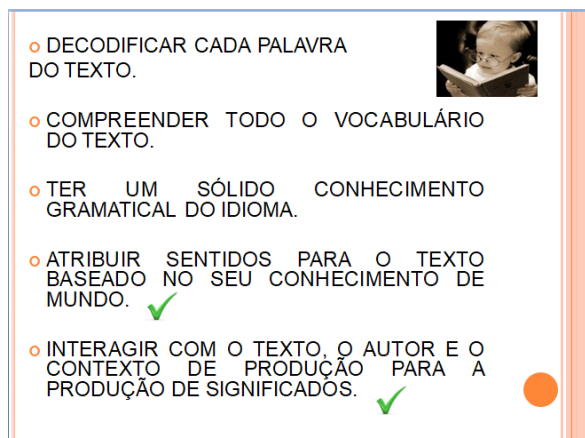
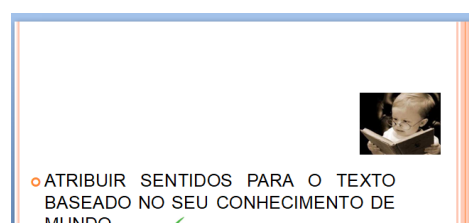
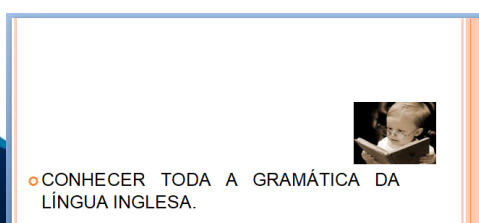
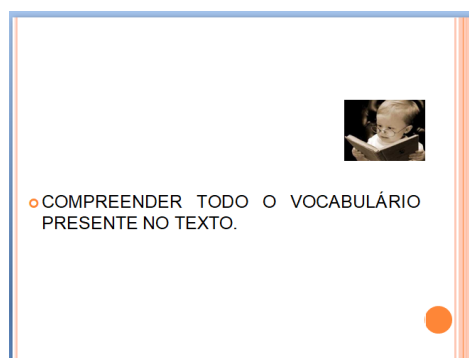
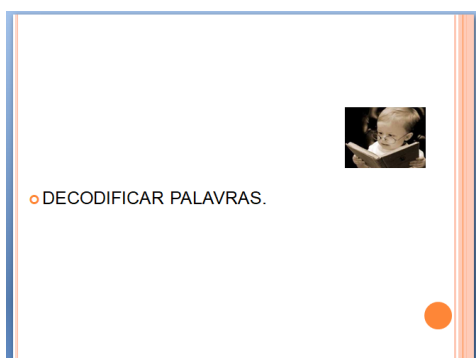
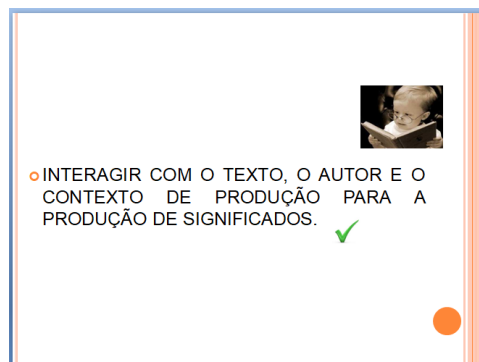


Figura 2: material em slide, não adaptado, com conceitos de leitura diversos.





Figuras 3-7: material em slides, com adaptação, com conceitos de leitura diversos.

Como é possível perceber por meio das figuras apresentadas, a adaptação de material não tem por objetivo ‘facilitar’ o conteúdo ou retirar conteúdos planejados anteriormente, ou seja, o objetivo permaneceu o mesmo, a saber: discutir diversos conceitos de leitura, a fim de apresentar os conceitos que adotamos ao longo do semestre. Essa decisão pedagógica deu-se porque autistas, de modo geral, têm dificuldade de compreender instruções ou explicações mais complexas. Considerando que tratamos de conceitos, que já são complexos para os alunos típicos da realidade de ensino-aprendizagem em questão, para o autista, naturalmente, configura-se um desafio bem mais complexo, visto que todos os conceitos juntos configurariam uma miscelânea de estímulos e informações.

- Adaptação de avaliação. Pela mesma razão apontada no tópico anterior, decidimos também adaptar a avaliação escrita, também com enunciados mais curtos e objetivos e um maior auxílio DURANTE a avaliação. Vale ressaltar aqui que esse auxílio não foi um momento de prover respostas, mas de orientá-lo, esclarecê-lo sobre o enunciado, quando necessário. Em algumas questões, por exemplo, havia mais de uma demanda num mesmo enunciado (sublinhe e traduza). Enquanto realizada a atividade de sublinhar, era comum que A ficasse alheio à segunda demanda (traduzir). Nesse caso, assumimos o papel de “par maior”, que é o par mais experiente (VYGOTSKY, 1998 *apud* TONELLI; FERREIRA, 2017). Durante as atividades, esse ‘par maior’ pode ser um colega de sala, o que ajuda na

promoção da interação e da socialização, para além da aprendizagem em si. Assim também, em algumas situações, foi necessário que A organizasse suas ideias oralmente antes de escrevê-la. Essa oralização das respostas foi utilizada como suporte de avaliação, por compreendermos que organizar o pensamento em palavras escritas configura-se um desafio árduo para muitos autistas. Assim, algumas respostas foram providas tanto oralmente quanto na escrita, e para avaliação, ambas foram levadas em consideração. A figura abaixo ilustra a ideia de inclusão vigente durante esse momento de avaliação:



Figura 8: diferença entre 'igualdade' e 'equidade'

Na avaliação, igualdade seria fazer a mesma avaliação, com as mesmas regras e usando a mesma dinâmica. Equidade – ideia que defendemos para uma inclusão efetiva – implica apontar o mesmo desafio, objetivo, mas prover possibilidades, meios distintos a partir das condições e necessidades dos indivíduos PNEE. Em alguns casos, a pessoa atípica pode ainda necessitar de mais tempo para a realização da prova, bem como de fazê-la no contra-turno – o que é um direito dos alunos PNEE. Cada individualidade precisa ser considerada.

- Conhecimento e consideração dos interesses do aprendiz para preparação das aulas. Em conversa com os pais de A, descobrimos que o aluno tem interesse por tudo aquilo que envolve futebol. Com essa informação, pudemos fazer adaptações que *a priori* são simples, mas que interfere sobremaneira em como o conhecimento fora compartilhado com A também. O gênero meme foi trabalhado na aula sobre conceitos de leitura, inicialmente para mostrar que ler não se limita a conhecer o código linguístico, mas também envolve o conhecimento de mundo de cada indivíduo. Assim, de maneira proposital, utilizamos o seguinte meme:



Figura 8: meme pesquisado em Google Imagens

Ao se deparar com o texto, antes mesmo de qualquer explicação, A focou o olhar em cada detalhe do texto, de maneira atenta e reconheceu o jogador que aparece na imagem. Além disso, a turma como um todo esboçou compreender o meme – o que era percebido por meio das risadas e comentários. Essa revelância é mencionada por Orrú (2019, p. 172), ao tratar da importância de o/a professor/a considerar o que é “foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delinemaneto de seu percurso de aprendizado”. Houve dificuldade em compreender o lado cômico, uma vez que autistas têm dificuldade em compreender o que não está explícito. Assim, enquanto outros alunos riam e teciam comentários sobre o meme, A observava aspectos mais denotativos, tais como: o nome do jogador, o time que joga. Assim, é importante que as perguntas e a explicação (que *a priori* soarão simplistas para outros alunos) leve o aluno autista à compreensão do que causa o humor.

Essa adaptação específica nos trouxe reflexões de ordem macro. Indendentemente de o contexto envolver alunos PNEE ou não, a saída da zona de conforto (nesse caso, da utilização dos textos que já nos eram familiares para memes envolvendo assuntos que não dominamos ou não temos interesse – o futebol) se mostrou como sendo desafiador e de extrema relevância, porque nos desafia a ampliar nosso conhecimento de mundo e nos instiga a pesquisar sobre o que acontece em nossa volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo alcançado os objetivos a que se propôs esta pesquisa, concluímos que o contexto de ensino-aprendizagem que envolve o aluno autista requer que o professor tenha um olhar crítico, observatório e pesquisador, para perceber as particularidades de cada caso autista. Apesar de a teoria prover informações acerca do autismo, é por intermédio das ações pedagógicas dialógicas - mencionadas por Orrú (2019), em que todas as relações sociais são consideradas – que o conhecimento mais efetivo e real do indivíduo é trazido à tona. Conhecer cada sujeito e sua realidade atípica permite que a prática pedagógica do professor proporcione papéis de protagonista a todos os alunos, dentro de suas realidades específicas.

Assim também, compreendemos que manter os alunos como centro da aprendizagem, de forma que seus gostos e preferências sejam considerados, auxilia na captura da atenção do aluno autista, que por sua vez é tendencioso a ficar alheio em muitos momentos das interações sociais. Dessa perspectiva, todos são de alguma forma aprendizes, até mesmo o/a professor/a, que no caso desta pesquisa, pôde sair da sua zona de conforto de leitura e teve seu conhecimento de mundo ampliado, quando partiu da realidade e interesse do aluno autista, não desconsiderando os interesses e preferências do restante da turma.

Acerca da adaptação, não há uma regra, visto que as singularidades do alunado é que nos orientam a que decisões tomar. Entretanto, o que esta pesquisa nos leva a concluir é que adaptar não é facilitar, não é levar a prova ao patamar de “café-com-leite” porque o aluno atípico tem menos capacidade. Nesse sentido, a adaptação da avaliação precisa estar pautada no conhecimento do transtorno/distúrbio/deficiência do/a aluno/a PNEE e naquilo que o/a aluno/a pode fazer, para que essa capacidade seja explorada.

Por fim, concluímos que a educação inclusiva só ocorre quando rompemos com as barreiras da zona de conforto. Em muitos casos, lidamos, enquanto professores, com situações que nunca foram sequer pensadas na graduação ou na formação continuada. Assim, podemos nos debruçar no fato de que não fomos previamente preparados ou romper com a barreira, a fim de encontrar o desconhecido, o desafiador, o novo, para então, nos expormos às inquietações, aos questionamentos, às tentativas, à curiosidade, aos erros, aos acertos e certamente, às novas aprendizagens de uma prática desprovida de receita, mas rica de possibilidades.

Com esta pesquisa, desejamos que outros docentes sejam elucidados e que outras pesquisas surjam com o intuito de romper com a barreira do novo.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. **O diagnóstico dos Transtornos do Espectro do Autismo – TEA.** Baurú, 2015.

MOREIRA, Erivelton. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa científica** para o professor pesquisador. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2008.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

RELVAS, Marta Pirees. **Neurociência e transtornos de aprendizagem:** as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora. 2011.

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Manual de Metodologia:** OPET; Curitiba: [s.n.], 2008, 70.p. Disponível em: http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista:** um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

ROMERO, Priscila. **O aluno autista:** avaliação, inclusão e mediação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora. 2018.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino reflexivo e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva. **Adaptação de Sequência Didática para Ensino de Inglês a uma Criança com Transtorno do Espectro do Autismo.** In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.). **Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.