



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

CARLOS VAGNER MOUREIRA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA AUTISTA: EXPERIÊNCIA NA SALA
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA-PB**

**Campina Grande-PB
2017**

CARLOS VAGNER MOUREIRA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA AUTISTA: EXPERIÊNCIA NA SALA
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Departamento de Educação da
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre.

**Campina Grande - PB
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237i Santos, Carlos Vagner Moureira dos.

A inclusão escolar de uma aluna autista [manuscrito] : experiência na sala de recursos multifuncionais no município de Esperança-PB / Carlos Vagner Moureira dos Santos. - 2017.

23 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Ludicidade.

21. ed. CDD 371.94

CARLOS VAGNER MOUREIRA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA AUTISTA: EXPERIÊNCIA NA SALA
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Graduação em Pedagogia
da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

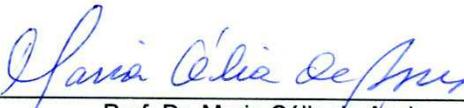
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes
Onofre.

Aprovada em: 07/12/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Maria Célia de Assis
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professora Mestra Juclene Braz da Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por está vitória em minha vida, por toda a força e perseverança que Ele me concedeu;

À minha mãe Maria José Moureira dos Santos em especial, por ter-me incentivado por todo esse período de alegrias e dificuldades, e a minha família que sempre esteve perto me incentivando a acreditar em meus sonhos e objetivos;

Ao querido Professor Dr. Eduardo Gomes Onofre por toda a influência em leituras e por todo o apoio ao decorrer desta orientação, por sua dedicação, atenção e paciência;

A todos os professores do Curso de Pedagogia, ao qual durante todo o período acadêmico nos motivaram a perseverarmos e lutarmos por uma educação justa, inclusiva e de qualidade no meio social e acadêmico, bem como por todos os diálogos construtivos nos componentes curriculares, ao qual influenciaram o desenvolvimento desta pesquisa;

Por fim, o meu muito obrigado aos meus amigos e companheiros de classe, por todos os momentos prazerosos em partilhas pessoais e profissionais, dentro e fora dos muros universitário.

*Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem
com o coração. O essencial é invisível aos olhos.
Antoine de Saint-Exupéry*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 PERCUSO METODOLÓGICO.....	07
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	07
2.2 INSTRUMENTO METODOLÓGICO.....	07
2.3 PARTICIPANTE E CENÁRIO DA PESQUISA.....	08
2.4 ANÁLISE DE DADOS.....	09
3 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	09
3.1 UM OLHAR SOBRE O AUTISMO: UMA BREVE DISCUSSÃO.....	09
3.2 UM CONTEXTO INCLUSIVO.....	10
3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	13
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	14
4.1 O TRABALHO LÚDICO COM A CRIANÇA.....	18
4.2 TRABALHANDO A MOTRICIDADE.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS.....	21

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA AUTISTA: EXPERIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ESPERANÇA-PB

Carlos Vagner Moureira dos Santos¹

RESUMO: A educação inclusiva é uma construção e uma certeza nas escolas pública de nossa atualidade. A chegada de crianças com deficiência é um marco da inclusão e uma garantia que consta na lei. Garantia que está presente nas salas de recursos multifuncionais, dessa forma o presente trabalho tem como objetivo central analisar a importância do trabalho na sala de recursos a partir de em uma experiência de trabalho realizada com uma criança autista. A metodologia utilizada em sua fonte inicial foi bibliográfica e posteriormente realizou-se a pesquisa de campo com uma aluna autista na sala de recurso multifuncional, no período de 14 de agosto a 19 de setembro de 2017 em uma escola municipal da rede pública, localizada no município de Esperança - PB, situada a 26, 7 km de distância da cidade de Campina Grande – PB. Foi utilizada como instrumento metodológico uma observação-participante. Através da observação-participante, foi demonstrado a importância de atividades lúdicas e psicomotoras na sala de recursos. Implicando grande processo de ensino e aprendizagem para a criança autista. Repercutindo para a sala de aula regular e demonstrando o crescimento pedagógico nas atividades.

Palavras-chave: aluna autista, sala de recursos, educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o tema “A Inclusão Escolar de uma aluna Autista” e tem como objetivo geral compreender a importância de atividades lúdicas com uma aluna autista atendida na sala de recurso multifuncional em uma escola pública municipal no município de Esperança – PB. Referente aos objetivos específicos, delimitar o comportamento da criança autista; discutir atividades lúdicas que favorecem a aprendizagem de crianças autistas; identificar atividades lúdicas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais.

Inicialmente houve a busca de fontes para o conhecimento sobre o autismo e o quesito relativo à inclusão, e uma educação inclusiva a partir das referências bibliográficas, tais como Rodrigues e Spencer (2010), Cruz (2014), Cardoso (2004), Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005), enfatizando os meios educacionais, suas leis e os direitos que estas garantem.

Ao longo do presente trabalho, procuramos analisar a importância e o direito da educação inclusiva nas escolas públicas, identificar e caracterizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE e suas implicações para com a escola e sala de aula regular. A

¹ Aluno de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: mccarlospaz12@gmail.com

importância do trabalho lúdico e psicomotor sendo trabalhado de maneira pedagógica e concreta na sala de recurso e sua influência na aquisição de conhecimento por parte do corpo docente.

Na metodologia foi utilizada a abordagem qualitativa. E na apresentação e discussão dos resultados analisamos inicialmente as falas de quatro alunos e do professor da turma mediante uma entrevista. Por fim, apresentamos nossas considerações finais embasados no estudo de campo e nas contribuições dos autores citados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho foi realizado e embasado em uma pesquisa bibliográfica para um levantamento a respeito do objeto da presente pesquisa. O enfoque da pesquisa é qualitativa, que é uma maneira de compreender os fatos possibilitando a sua análise, reflexão e interpretação dos dados adquiridos. Para Malheiros (2011, p. 188), “a coleta de dados qualitativos deve buscar não se impregnar pela subjetividade”. Em suma, aquele que realiza a pesquisa deve agir de forma cuidadosa e observar a realidade a partir da interpretação do fenômeno.

Segundo Malheiros (2011, p. 189) “o trabalho qualitativo exige métodos rigorosos, que sejam capazes de explicitar que o investigador chegou o mais perto possível do fenômeno e, portanto, suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais”. Neste apontamento, entende-se que o foque principal da pesquisa qualitativa é aproximar-se do objeto ou fenômeno investigado, e, por conseguinte o investigador/pesquisador em nenhuma abordagem poderá dar opiniões pessoais que venham a ter influência no resultado da pesquisa, este deve manter a postura de neutralidade e restringir-se a observar e registrar os dados, interpretando-os segundo a mediação da realidade dos fatos.

2.2 INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Foi aplicada atividades relativa à psicomotricidade como fonte de enxergar a aluna autista como um todo, e não a fragmentar em suas partes (motoras, cognitivas e afetivas). As atividades propostas foram direcionadas ao movimento e ao lúdico, sendo

construídas pegadas coloridas de forma a não seguir um percurso retilíneo, e sim um percurso construtivo de gestos e posturas físicas de maneira dinâmica na sala de recurso multifuncional. Com a utilização de um dado construído em material emborrachado, ao qual lançado sobre o chão direcionava a criança inicialmente, de acordo com a numeração adquirida, a caminhar sobre as pegadas e em uma segunda atividade, era lhe proposto o contrário, em vez de caminhar, pular. Para tal oportunidade, engajei-me na participação da atividade, procurando sempre a introduzir em seu tempo próprio a realização da mesma, e oportunizando a interação com o meio. Para Magalhães e Cardoso (2014, p. 40), esse engajamento desperta o mundo que coexiste dentro da criança, “esta interação com o meio, promovida pelas emoções exteriorizadas por meio do movimento corporal, permite o acesso à linguagem e a todo o universo da cultura, fazendo despertar na criança a atividade intelectual”.

Na observação participante é onde “o observador assume, pelo menos de certo ponto, o papel de um membro do grupo. O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais e pelo choque do quadro de referência entre o observador e observação” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 104-105).

As observações foram realizadas durante seis encontros, sendo dois encontros por semana, no período de agosto a setembro de 2017.

Salientamos que as observações realizadas foram transcritas em um caderno de bordo.

2.3 PARTICIPANTE E CENÁRIO DA PESQUISA

O campo da pesquisa foi uma sala de recurso multifuncional, no município de Esperança - PB, situada a 26, 7 km de distância da cidade de Campina Grande – PB, onde das crianças alunas na sala da AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O participante da pesquisa foi uma criança diagnosticada com autismo, com idade de 06 anos, freqüentando a sala de aula do ensino regular, Pré-I, localizada em uma escola da na zona rural do referido município.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação e interação com a aluna autista na sala de recurso multifuncional, por meio das atividades aplicadas em seus contextos relativos ao lúdico e a motricidade.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste ponto, ocorre a abordagem da junção dos dados, onde serão organizados os levantamentos realizados na pesquisa, para que a “análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 112). O seu objetivo é identificar o mecanismo adotado pelo pesquisador, para obter informações, e uma clara descrição dos procedimentos de análise dos dados permite julgar se os resultados alcançados. Após a coleta de dados, o pesquisador obterá todas as informações de suma importância e necessárias à conclusão de seu trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. UM OLHAR SOBRE O AUTISMO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Antes de tudo é preciso entender que o autismo é uma transtorno, e não uma doença. Sua palavra nos remonta a uma origem grega, chamada de “autós”, que se traduz em “por si mesmo”. Este conceito é utilizado nos ramos da Psiquiatria.

É comum, também, a utilização de adjetivos para se denominar o autismo, tais como: autismo puro, núcleo autístico, autismo (primário no caso de não-associação com outras patologias), autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros. (ORRÚ, 2009, p. 17).

É necessário compreendermos a história do autismo e quando especificamente começou os trabalhos e pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista - TEA. Muitas relações e especificações, em relação à criança com TEA, foram realizadas por meio do corpo científico, sendo assim é essencial levar em consideração as pesquisas realizadas, bem como toda a estrutura que cerca tal criança.

Segundo Facion (2007):

Em 1943, o psiquiatra Lei Kanner observou e descreveu 11 crianças que apresentavam um quadro clínico peculiar: o principal sintoma era uma incapacidade para se relacionarem com outras pessoas e situações. Entre as características observadas, destacaram-se ausência de movimento antecipatório, falta de aconchego ao colo e alterações na linguagem, como ecolalia, descontextualização do uso das palavras e inversão pronominal, dentre outras.(p.17-18).

Esse contexto descoberto pelo psiquiatra Kanner, relatado na citação supracitada, aborda uma série de limitações relativas ao mundo individual da criança autista, sendo que ainda podem ocorrer outros distúrbios como, por exemplo, grande resistência a mudanças, mesmo que elas sejam aparentemente pequenas.

Precisamos compreender que a criança autista vive em um mundo particular, e que para se conviver em tal mundo é necessário compreendê-lo. Spencer e Rodrigues (2010, p. 14) apontam que a “Síndrome do Autismo é um distúrbio do desenvolvimento, embora os sintomas tornem-se mais evidentes aos três anos de idade”. A compreensão de que tão cedo ocorrem os sintomas, nos levam a entender que muito mais cedo os pais, educadores e a sociedade necessitam de um entendimento maior a respeito do assunto, ao qual traz toda uma bagagem do nosso comportamento humano.

O contexto social influencia em nossas atitudes, no desenvolvimento lógico de como as coisas se organizam, difundem e se transformam em nossas vidas. Nesta ênfase, a criança com o TEA necessita desse maior engajamento, para Cruz (2014, p. 70) o toque das relações humanas traz consigo grande crescimento, “a necessidade humana de contato de um indivíduo com o outro que auxilie na inserção e significação cultural desde o nascimento e durante toda a trajetória de vida por meio de mediações”. Todo o contexto social implica grande impacto no desenvolvimento da criança autista, desde sua casa até a escola, o parquinho, uma parada de ônibus. Deste modo, o atuar da criança autista na sociedade implica o seu desenvolvimento, segundo Cruz (2014, p. 70) “podemos ressaltar que, pensando nos autistas, é fundamental que estas ocorram cercadas por um maior investimento, almejando o desenvolvimento nas áreas prejudicadas”.

3.2 UM CONTEXTO INCLUSIVO

Sabe-se que em nossa atualidade, o contexto inclusivo perpassa toda uma gama da sociedade, desde o pequeno e simples direito cotidiano há os direitos civis que constam na legislação brasileira. E para tal ênfase encontram-se as escolas em um caminho para o direito de todos e não para a obrigação de todos. Como consta na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, é garantida a educação para todos, em um mesmo ambiente, onde este deva ser o mais possível diversificado, de maneira a atingir o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o alicerce para a cidadania (BRASIL, 1988). Segundo Mantoan (2007), as escolas

têm um encontro inadiável com a inclusão de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

Precisa-se ter uma visão ampla para todo o renovar na educação que vem surgindo no campo da inclusão escolar. O aluno que possui deficiência ou não, são únicos em todas as suas dimensões, trocando em poucas palavras, cada pessoa é única no mundo. Onde a inclusão para Mantoan (2007), “é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior”. As condições para mudar toda a escola, é uma vertente tarefa que implica trabalhos em muitas frentes, desde o porteiro aos profissionais da educação.

O processo inclusivo é uma dimensão que adentra as escolas provocando-as, chacoalhando-as para o novo tempo educacional, que visa não um pólo integrador, que seria superficial, mas um pólo inclusivo que colabora para a construção de um verdadeiro ser cidadão. Segundo Cardoso (2004):

O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão (p. 24)

Perante a Lei em suas bases e singularidades, não se pode haver discordância quanto ao tratamento da igualdade, a Convenção de Guatemala, ao qual o Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto n nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Deixa claro que não pode e não deve ocorrer um tratamento desigual com referencia a deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº2, “a”).

A oportunidade à educação, em qualquer instancia de seus níveis, é um direito irrevogável a todo ser humano. Nesta concepção, toda e qualquer pessoa com deficiência tem total direito de vir a freqüentar a educação escolar regular em qualquer um de seus níveis oferecidos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu capítulo IV, com enfoque no “Direito ao Cidadão”, no Art. 27, aponta que a educação é um direito da pessoa com deficiência, e que está deve garantir uma educação inclusiva em todos os níveis de e aprendizado ao longo de toda a vida. E que se devem alcançar os ápices de um melhor desenvolvimento em todos os seus talento e habilidades.

Em torno de todo o aparato do Estatuto, encontramos a escola. Porém, com qual face encontramos-la? Com quais características a temos em nosso país? De fato, uma escola homogênea? O papel da escola é de grande significado para a estruturação de toda uma sociedade, quer encontre-se em um país desenvolvido ou em processo de desenvolvimento, está é o cume de toda a raiz da social.

Segundo, Jannuzzi (2006):

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos (p. 188)

E todos e não somente uma mera parcela da sociedade, tem grande influencia em seu caminhar e atuar. Poderíamos apontar um tripé, o Estado, a família e a comunidade escolar, para como citado anteriormente nos parágrafos anteriores, uma inserção real e positiva da pessoa com deficiência. Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 27, parágrafo único, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Um documento oficial que fora elaborado pela Secretaria de Educação Especial, sendo publicado no final do ano de 1993, especificamente no mês de dezembro, firma a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). A apropriação deste documento em sua política nos apresenta que:

A arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1993, p. 10)

Para Mazzotta (2005), está política tende a “garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais”. No entanto para o mesmo autor,

Uma tal política nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como a parte da política educacional geral. Subsídios relevantes podem e devem compor um documento oficial de educação especial. Entretanto, mais importante que um documento técnico específico, é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios. Assim, é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial. (2005, p. 201)

Em um diálogo, Jannuzzi (2006), enfatiza que é o trabalho árduo e efetivamente contínuo que a crença na legislação vai se concretizando.

A crença em legislação e em órgãos centrais vai-se concretizando em nossa realidade, e talvez seja ainda tênue o trabalho de muitos de nós, militantes dessa educação, de assumir o árduo trabalho de efetuar efetivamente, “corpo a corpo”, para que tal se realize. (p. 180)

Tal trabalho “corpo a corpo”, é uma dinâmica de unidade entre as esferas sociais que correspondem para o andamento positivo da inserção da pessoa com deficiência na escola, em uma educação especial que de fato seja efetiva. No entanto, é necessário entender que não é garantir o direito da pessoa com deficiência para torná-la “normal”. Jannuzzi (2006) nos coloca que “normalizar não significa tornar o excepcional normal”. A responsabilidade que assume a escola em toda a complexidade indica uma atenção maior por todos os agentes internos da escola, para que estes fiquem atentos a dificuldade de cada aluno.

Procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequadas que facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2006, p. 192)

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Com sua publicação no ano de 2006, o documento elaborado pelo Governo Federal, denominado como “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, encontra-se a definição e atuação deste tipo específico de atendimento:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as

atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnológicas assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula. (BRASIL, 2006, p. 15)

Este tipo de atendimento deve ser ofertado pela escola. Segundo o qual, o atendimento educacional especializado como suporte, determina um apoio de cunho necessário às necessidades educacionais dos alunos, realizando assim a sua função de auxiliar para o ingresso ao conhecimento por parte das pessoas com deficiência (KASSAR; REBELO, 2011, p. 12).

O trabalho na sala de recursos é de grande importância para toda uma transformação do contexto cultural da escola. Nela, o espaço construtivo de aprendizagem pode levar a uma sensibilização da comunidade como um todo, onde todos têm diferenças e que cada qual merece um cuidado específico.

O espaço escolar pode contribuir para uma formação mais humana, na qual compreendemos e convivemos com as diferenças individuais, pois a desigualdade é algo a ser superado, mas não a diferença. Compreendemos que o que iguala são as diferenças e, portanto, a singularidade deve ser respeitada e tomada como possibilidade enriquecedora do grupo. (SILVA e CHAFFIN, 2010, p. 163)

Como importante identificação, é preciso constar e tomar consciência dos limites de cada aluno, ao qual não podemos determinar antecipadamente os seus limites. A função da sala de recursos em seu atendimento educacional especializado, “tem que identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. (BRASIL, 2008, p. 10).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

1º Encontro:

A aluna autista demonstrou uma interação restrita, com gestos repetitivos e nenhuma comunicação verbal. Nesta atividade, foram colocadas sobre o chão pegadas em

tamanho adulto, fabricado em material de emborrachado. Com a presença da mãe (pois, a aluna recusava-se a ficar na sala de recursos sem a presença dela), foi levada a participar da atividade.

O objetivo desta atividade é fazer com que a criança possa inicialmente caminhar sobre as pegadas ao chão para realizar um levantamento de todo o comportamento ao realizar o trajeto. A reação inicial foi de rejeição a atividade, procurou sempre ficar na cadeira de cabeça baixa. Ao observar tal situação, houve certa insistência por parte da mãe para que a mesma interagisse. Neste processo, respeitar o tempo individual é uma valiosa lição.

A aluna autista decidiu participar quando viu a sua mãe e o professora da sala de recursos realizando a atividade (como forma de incitá-la a participar). A mesma aluna ao caminhar sobre as pegadas tinha o corpo rígido e desengonçado. Aparentando certa falta de equilíbrio ao transpor de algumas pegadas para outras (pois, as mesmas foram dimensionadas no chão da sala de recursos de forma a dificultar o caminhar. Um pegadas estavam voltadas para frente, outras voltada para os lados, direita ou esquerda, mas de forma a criar um percurso em formato de uma cobra serpenteando).

2º Encontro

A aluna autista comportou-se significativamente similar ao primeiro encontro, porém decidiu não mais sentar com a mãe na mesma cadeira, e sim em uma cadeira ao lado (um minúsculo, no entanto um grande avanço).

A atividade proposta foi à mesma do encontro anterior, para que a aluna autista aproprie-se do seguimento da atividade, pois desta forma poderá ir aumentando o grau de dificuldade nos próximos encontros. O resultado esperado foi similar ao encontro anterior, no entanto, deu a perceber que houve uma leve variação no modo como a aluna autista fez o percurso das pegadas em emborrachado sobre o chão da sala de recursos. Apresentou, embora com feição de forma seria, certo ar de interesse na atividade.

3º Encontro:

A proposta para a atividade deste encontro foi adicionar um dado, fabricado em cartolina colorida e emborrachado; onde se realizou uma atividade lúdica e psicomotora.

O foco do jogo lúdico, não é mais andar, e sim pular de acordo com o resultado que sair quando o dado for lançado ao chão. A observação mostrou que nesta atividade a

aluna autista, não quis a presença da mãe durante a atividade, considerou apenas a presença do professor, demonstrando interesse pelo dado colorido.

Durante o percurso da atividade, a mesma aluna comportou-se um pouco diferente, perdeu mais a rigidez do corpo e no jeito desengonçado passou a ter certo equilíbrio.

4º Encontro:

Neste encontro, embora continuasse demonstrando certa rejeição, a aluna autista estava mais participativa, comparado aos encontros anteriores. A proposta para a atividade continua na mesma linha de atividades psicomotoras e lúdicas.

Foram substituídas as pegadas por uma linha/traço de fita crepe (cor amarela) colocada sobre o chão, e a frente destas quatro pegadas coloridas, formando dois pares (organizadas sobre o chão a formar uma caminhada, e não meramente colocadas lado a lado insinuando uma pessoa em pé). Em frente às pegadas, cerca de 1,5m foram colocados pinos coloridos, os quais devem ser lançadas argolas, também coloridas, para derrubá-los.

O propósito da atividade PE fazer com que cada jogador, escolha uma pegada, ao escolher deve pular sobre ela com o respectivo pé ao qual corresponda a pegada em que pisou, em seguida lança a argola para derrubar os pinos, ganha quem derrubar mais pinos. Seu objetivo é trabalhar o equilíbrio e a lateralidade da criança autista, direita e esquerda.

A aluna autista escolhia inicialmente as pegadas mais próximas aos pinos. Foi constatado que ela não sabia diferenciar a pegada da esquerda com a pegada da direita, e embora conhecesse as cores destas, pisava como pé ao qual não correspondia a pegada.

5º Encontro:

Neste encontro, a aluna autista aparentou mais interesse em participar da atividade proposta. A atividade foi à mesma do encontro anterior, no entanto com dois adicionais. Um sinal de mais (ao lado direito das pegadas), e um sinal de menos (ao lado esquerdo das pegadas). Cada vez que a aluna autista pisasse corretamente com o pé correspondente, ganharia mais uma argola para ser lançada e o professor em interação pularia no sinal de mais, e caso errasse, não ganharia nenhuma argola extra para ser lançada e o professor pularia no sinal de menos.

O objetivo desta atividade é fazer que por meio da compensação e do reforço, a aluna autista alcance a percepção de lateralidade, direita e esquerda, e desenvolva o lado psicomotor.

Na observação, a aluna compreendendo a atividade, decidiu participar com mais naturalidade. No entanto, relatou ao professor, “não, ta longe” (referente aos pinos), o professor em resposta aproximou os pinos, deixando-os a uma distancia de um metro das pegadas.

O objetivo foi alcançado com satisfação, porém em alguns momentos da atividade quando a aluna autista errava a pegada, respondia com desgosto “não quero”, e procurava uma cadeira próxima para se sentar. Sem grande insistência do professor da sala de recursos, ela voltava e terminava mais um ciclo da atividade.

6º Encontro:

Neste ultimo encontro, foi realizado uma retrospectiva as atividades anteriores, tendo como objetivo avaliar o avanço da aluna autista durante os encontros.

Voltando a primeira atividade, foi observado que aluna autista fez o percurso sem dificuldades aparente. Quando realizado o acréscimo do dado (conforme terceiro encontro), a mesma demonstrou mais interesse, obteve um resultado mais significativo do quê quando comparado ao terceiro encontro.

Realizando a atividade do quarto e quinto encontro, obteve um resultado satisfatório. Demonstrou mais interesse pelas atividades, manifestou o reconhecimento entre o lado direito e esquerdo, lateralidade. Obteve mais domínio do equilíbrio na última atividade, chegando inclusive a não querer para a atividade quando aprovou o seu termino.

O resultado das atividades durante os encontros foi relatado pela mãe da aluna autista. Ao qual transcreveu que após o quarto e quinto encontro, a criança obteve maior participação nas atividades lúdicas da sala regular ao qual encontrasse devidamente matriculada.

Ao analisar os dados obtidos na observação participativa, realizada com a aluna autista na sala de recursos, obtive algumas respostas interessantes sobre como o lúdico e motricidade influencia no desenvolvimento infantil. E pude relacionar a teoria com a prática, ou seja, compreender na prática o que os autores estudados afirmam em seus estudos.

4.1 O TRABALHO LÚDICO COM A CRIANÇA

O lúdico deve ser trabalhado em uma perspectiva pedagógica, sendo utilizado como um instrumento de grande importância na aprendizagem, no afetivo e social na vida da criança, bem como no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Kishimoto (1999):

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la.(p. 36).

A criatividade para trabalhar com as brincadeiras exige planejamento, construir ou viabilizar os materiais necessários para que a brincadeira, em suas regras, se encaminha de maneira pedagógica e construtiva para que o aluno possa em seu ser de criança, brincar e construir conhecimento de forma dinâmica e prazerosa. Pois, quando o conhecimento é construído utilizando-se do lúdico, a criança é estimulada a sua criatividade, autonomia e curiosidade, porque naquele determinado momento em que ocorre o contexto do brincar e jogar garante um amadurecimento na incorporação de novos conhecimentos. O lúdico é uma linguagem expressiva que possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas.

Segundo Szymanski (2006), trabalhar o lúdico agindo através das ações pedagógicas que enfatizam e dão valor aos jogos e brinquedos, desenvolvendo nas crianças uma representação simbólica, são fundamentais no processo de aprendizagem. Ao qual vão elucidando novos contextos para o aprendizado da criança.

Segundo os estudos de Tamanaha et al (2006), na revista “Distúrbios da Comunicação”, as crianças autistas com a mediação do adulto em atividades lúdicas conseguem explorar novas formas de brincar.

As atividades lúdicas com a aluna autista na sala de recursos demonstraram que houve um crescimento significativo quanto ao comportamento perante as regras e as reações durante as atividades. Mediada pelo professor, a aluna autista deixou aflorar o seu agir perante os jogos e atividades, evoluindo em seu comportamento e cognição.

É importante destacar que a ludicidade não é um mero entretenimento, ou como alguns sem informação apontam como simplesmente sendo um brincar por brincar, é algo que deve ser trabalhado pelo educador de maneira séria e responsável, pois visa o crescimento de uma vida em desenvolvimento que se situa em suas mãos.

4.2 TRABALHANDO A MOTRICIDADE

É necessário salientar que a psicomotricidade se revela desde a infância, nos contextos de suas brincadeiras e atividades dentro ou fora da escola. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam em conceitos gerais com os quais brinca. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes. No ato de brincar a criança vai estabelecendo diferentes vínculos, necessários ao equilíbrio psicossomático.

O brincar transporta para a criança uma contribuição da interiorização de determinados modelos de adultos. Enfatizado que o brincar é uma linguagem infantil, onde ocorre no campo da imaginação, e o educador deve compreender este campo, pois em suma realidade ele ou ela já foram criança. Onde neste espaço imaginário, as crianças criam e recriam os acontecimentos em que vivem, ou que viram ocorrem em suas vidas. Ao passo que o educar deve propiciar aprendizagens diversificadas no ato de educar, sendo estas aprendizagens orientadas de forma integrada.

A aplicação da psicomotricidade na área infantil constata-se que o seu uso viabiliza a criança conhecer o seu próprio corpo e dos demais, progressivamente vai formando sua imagem corporal, e, portanto, seu esquema corporal. Integrando o esquema com a imagem corporal, ela torna-se mais equilibrada em termos psicossomáticos. A criança, a partir das práticas da psicomotricidade, satisfaz suas necessidades presentes, à medida que aparecem e vive seu corpo no modo simbólico em relação com o mundo e com os outros.

Ao trabalhar a psicomotricidade com a aluna autista, foi de grande importância observar como o corpo da criança fala de maneira grandiosa o como se encontra a sua cognição. Segundo Silva e Chaffin (2010):

A livre expressão motora é o primeiro momento de intensa vivência corporal e, com uma atuação indireta, o professor pode aproveitar tal momento para fazer uma leitura detalhada da criança, pois uma atuação diretiva futura vai exigir um maior conhecimento a respeito das reais necessidades, das potencialidades e dos interesses de cada uma. É nesse momento que a criança se dá a ver. Buscamos um olhar sensibilizado para receber o que ela nos diz pelo seu corpo. (p. 167)

A intervenção do professor da sala de recursos é grande importância, pois vendo onde ocorrem os erros e onde a criança esbarra em seus limites, permite-lhe dimensionar para superação desses erros e limites, quer sejam as frustrações geradas pelas limitações pessoais da

criança querem sejam a necessidade e a possibilidade de um novo confronto com novas situações-problema.

No entanto, em determinados momentos a aluna autista demonstrou resistência, mostrando um bloqueio à realização da atividade motora, porém saber esperar o tempo certo da própria criança é uma chave que possibilita ao educar abrir novas portas.

É preciso diversificar para enriquecer, mas, acima de tudo, respeitar as possibilidades e os interesses de cada um. A intervenção é necessária, mas pode surtir um resultado melhor quando é realizada no momento adequado, ou seja, no momento em que a própria criança ou o jovem sinaliza. (Silva; Chaffin, 2010, p. 168)

Perceber os momentos de parar e retomar a atividade para com a aluna autista tornou-se um desafio, que em seu próprio tempo viu-se os objetivos sendo alcançados. E esperar o momento oportuno, para Magalhães e Cardoso (2014), “é enxergar a pessoa como um todo, sem fragmentá-la, vislumbrando todas as possibilidades: motoras, afetivas e cognitivas, e a relação intrínseca entre essas dimensões que a compõem”.

O contexto das atividades não imprimia falas ou conversas, mas expressas em uma educação inclusiva, que geravam gestos, que por sua vez geravam um diálogoônico emocional, que nos possibilita abrir novas portas para os laços que constroem o aprendizado de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um marco positivo para a educação, quando a inclusão transcende as leis e concretiza-se nas escolas. As suas fundamentações garantindo não somente a integração da pessoa com deficiência, mas a sua verdadeira inclusão. Para os educadores especiais, antes de vermos a deficiência a nossa ótica deve ser a de um aluno, e para tal merece a nossa atenção e respeito.

A criança autista tem o seu espaço reservado escola garantida por lei, mas esse espaço necessita de uma maior ampliação para a garantia de sua efetivação. Os contextos educativos da sala de recursos são uma fonte de novos conhecimentos que auxiliam a escola e a sala regular para como a criança autista. Os seus moldes não são repetitivos para com a sala regular, mas dimensionados a novas experiências que abordam a autonomia da criança com deficiência. O lúdico e a psicomotricidade são um leque que motivam para uma nova

construção conhecimento. Neste espaço as suas potencialidades são desafiadas a fim de levá-las a superarem-se em seus próprios limites, contribuindo de maneira significativa para a sua evolução pessoal.

Construir o novo na atualidade da educação inclusiva requer não desperdiçar o velho, mas integrá-lo as novas possibilidades que a educação oferta. Tal oferta é uma porta que vislumbra o passo a passo da iniciativa pessoal e coletiva.

ABSTRACT: Inclusive education is a construction and a certainty in the public schools of our times. the arrival of children with disabilities is a mark of inclusion and a guarantee these have in the law. guarantee that is present in the rooms of multifunctional resources, so this work aims to analyze the importance of work in the resource room from a work experience with an autistic child. the methodology used in its initial source was bibliographical and later the field research was carried out with an autistic student in the multifunctional resource room, from august 14 to september 19, 2017 in a municipal public school, located in the municipality of esperança - pb, located 26.7 km away from the city of campinagrande - pb. a participant observation was used as a methodological tool. through participant observation, it was demonstrated the importance of playful and psychomotor activities in the resource room. implicating great process of teaching and learning for the autistic child. reaching for the regular classroom and demonstrating pedagogical growth in activities.

Keywords: autistic student, resource room, Inclusive education.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado federal, 1988.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, MEC/SEESP, 1993.

BRASIL. MEC. SEESP. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado.** Brasília, 2006.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Docência no Contexto da Escola Inclusiva. In: **Para Além da Educação Especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva.** ORRÚ, Silva Ester. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. In: MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, ClausDieter. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CHAFFIN, Gisele; SILVA, Márcia Maria. Sala de Recursos e os ciclos: a imbricação de um projeto de escola e sociedade. In: DAVID, Leila Nivea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

CHIARI, Brasília Maria; PEDROMÔNIO, Marcia Regina; TAMANAHA, Ana Carina. A atividade lúdica no autismo infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, n. 18, São Paulo: 2006. p. 311.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular**. Juniaí, SP: Paco Editorial, 2014.

DECRETO Nº 3.956, DE 08 DE OUTUBRO DE 2001.

DISPONÍVEL NO SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Acessado em: 14 de novembro de 2017

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

DISPONÍVEL NO SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Acessado no dia 14 de novembro de 2017

FACION, José Raimundo. **Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios do século XXI**. 2 ed. Campina, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Nova Almeida-Serra – ES: 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva – Orientações Pedagógicas. In. FÁVERO, Augusta Gonzaga; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PANTOJA, Luísa de Marillac P. (Orgs.). **Aspectos Legais e Orientação Pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação no Brasil: História e política pública.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Autismo – O Que os Pais Devem Saber?.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A Criança Autista: um estudo Psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEREIRA JUNIOR, Antonio Alexandre. Orgs: **Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica: reflexões sobre relatos de experiências.** Cascavel: Edunioeste, 2006.