



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

PRISCILA DAIANE MENDES DA SILVA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: UMA ESTUDANTE COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NUMA ESCOLA REGULAR DA
REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB**

**CAMPINA GRANDE
2021**

PRISCILA DAIANE MENDES DA SILVA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: UMA ESTUDANTE COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NUMA ESCOLA REGULAR DA
REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro

**CAMPINA GRANDE
2021**

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.

S586r Silva, Priscila Daiane Mendes da.
Relato de experiência profissional [manuscrito] : uma estudante com transtorno do espectro do autismo numa escola regular da rede municipal de Campina Grande – PB / Priscila Daiane Mendes da Silva. - 2021.
57 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Relato de experiência. 2. Inclusão. 3. Autismo. I. Título
21. ed. CDD 372

PRISCILA DAIANE MENDES DA SILVA

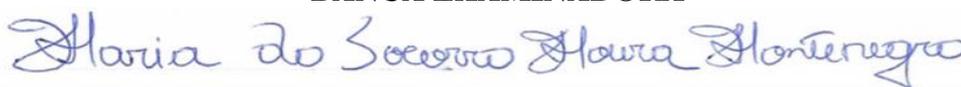
**RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: UMA ESTUDANTE COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NUMA ESCOLA REGULAR DA
REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

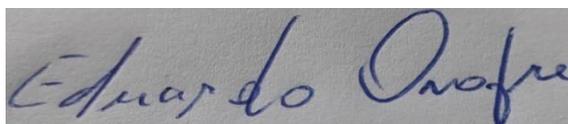
Área de concentração: Educação inclusiva

Aprovada em: 28 / 05 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



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



Profa. Dra. Diana Sampaio Braga
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, Maria do Socorro Mendes da Silva, que sempre me incentivou e me deu apoio nos estudos ao longo da minha trajetória acadêmica. Gratidão é a palavra que expressa meu sentimento a ela. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por me dar saúde e condições de cursar uma Universidade, o que eu não achava que seria possível, apesar do meu imaginário visualizar e concretizar esses momentos. Grata me sinto por estar compartilhando a concretização deste anseio agora.

A minha **mãe, Maria do Socorro Mendes da Silva**, que SEMPRE me incentivou nos estudos, me ajudando com suas palavras de motivação. E quando me tornei mãe, cuidando da minha filha enquanto eu trabalhava e estudava. Sem o seu imenso auxílio, não conseguiria concluir esta etapa.

A minha filha **Júlia** que, na maioria do tempo, esteve sob os cuidados da minha mãe, por conta da minha ausência para dar conta de trabalho e estudo. O que foi muito difícil pra mim, pois me sentia culpada em estar tanto tempo ausente.

Ao meu marido **Robson**, que me ajudou bastante com as tarefas de casa, para que eu pudesse dar conta das atividades do trabalho e da Universidade, não só agora no momento dessa pesquisa, mas por me auxiliar durante todo o período do meu curso.

A minha orientadora Professora Dr^a **Maria do Socorro Moura Montenegro**, por aceitar me orientar, em plena Pandemia. Mesmo sem a Educação Especial, sua área de atuação, se disponibilizou. Por essa razão, sou eternamente grata, por ter me acolhido no momento em que eu mais precisava.

As minhas companheiras de turma, **Tamara Cristina Guedes e Erinalda Ricardi**, as quais fizeram parceria comigo durante todo o período da graduação.

A minha aluna querida e o motivo do meu interesse pela causa da Educação Especial e em particular, o Autismo. A quem acompanho durante quatro anos, em uma Escola Municipal da cidade de Campina Grande, PB.

E também a seus pais, (**Auristela e Eudes**) que desde o primeiro contato, foram me ajudando a conhecer e a lidar da melhor forma com “Eduarda”. Além também de sua cuidadora particular, (**Dinar**) a qual esteve presente durante os primeiros contatos da criança comigo. Me dando dicas e mostrando a melhor maneira de garantir à atenção dela.

A sua analista de comportamento, (**Débora**) que me orientava sempre que possível para melhor intervir no seu processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir
Tenho muito pra contar
Dizer que aprendi

Ver na vida algum motivo pra sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar
(TIM MAIA)

RESUMO

Interessei-me pela temática da Educação Especial por dois fatores: primeiro, por querer desenvolver um trabalho na área da Educação Especial, por compreender que apesar dos inúmeros trabalhos existentes nessa área, é sempre válido e enriquecedor ter acesso a experiências de outros profissionais, das quais podemos extrair grandes aprendizados. E segundo, pelo desejo de tornar público minha experiência, como forma de buscar dar contribuições aos colegas professores/cuidadores que, por ventura, tenham vivenciado ou cheguem a vivenciar essa experiência direcionada para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). E em razão disso, este estudo traz à tona uma vivência com uma criança com transtorno do espectro do autismo numa escola da rede municipal de Campina Grande – PB, na qual quem narra esse percurso teórico-prático é a própria pesquisadora de sua prática no entorno de uma escola regular da rede municipal de Campina Grande – PB. Nesse contexto, esse estudo tem como objetivo principal discutir a minha experiência profissional com uma estudante com transtorno do espectro do autismo, numa escola da rede municipal de ensino na cidade de Campina Grande – PB. Os resultados indicaram que é possível haver um bom desenvolvimento de alunos com autismo em instituições públicas, desde que haja comprometimento dos profissionais que os atendam, e ações pedagógicas direcionadas às necessidades apresentadas por esses estudantes. A presença de apoios especializados para auxiliá-los durante o processo de escolarização, nos casos de alunos com comprovada necessidade de apoio, se torna indispensável, facilitando a adaptação, colaboração na aprendizagem e na socialização.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Inclusão. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

ABSTRACT

I am interested in special education for two reasons: first, because I want to develop work in the area of Special Education, because I understand that all existing work in this area is always valid and enriching for other professionals, from which we can extract great learning. And second, for the desire to make my experience public, as a way of seeking contributions to fellow teachers/res who, perhaps, have experienced or will experience this experience directed to the child with Autism Spectrum Disorder (ASD). And in addition, this study brings to light an experience with a child with autism spectrum disorder at a municipal school in Campina Grande - PB, in which the researcher who narrates this theoretical-practical path is the researcher of her practice in the surroundings of a school. Regular service of the municipal network of Campina Grande - PB. In this context, this study has as main objective to challenge my professional experience with a student with autism spectrum disorder, in a municipal school in the city of Campina Grande - PB. The results are possible to have a good development with public institutions, since the students have educational needs directed to the students' needs for these students. The presence of specialized support to assist in learning, in cases of students with proof of support, becomes indispensable during the learning process in socialization.

Keywords: Experience Report. Inclusion. Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| DSM-V | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| TEA | Transtorno do Espectro do Autismo |
| TGD | Transtorno Global do Desenvolvimento |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1.1 | Contextualização, Objetivo geral e Objetivos específicos..... | 10 |
| 2 | MARCO TEÓRICO..... | 12 |
| 2.1 | Breve Histórico da Educação Especial no Brasil..... | 12 |
| 2.2 | Legislação Brasileira da pessoa com deficiência..... | 16 |
| 2.3 | Conceituando o TEA..... | 22 |
| 2.4 | As políticas públicas na área da educação para a pessoa com transtorno do espectro do autismo – TEA..... | 25 |
| 3 | ENSINO DE LEITURA E AUTISMO..... | 29 |
| 3.1 | A função da mediação na trajetória de uma criança com autismo..... | 34 |
| 3.2 | Resultados e Discussão..... | 36 |
| 3.3 | Atribuições do cuidador..... | 37 |
| 4 | REGISTRO DA MINHA PRÁTICA DOCENTE COMO ESTAGIÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/CUIDADORA..... | 40 |
| 4.1 | Primeiro Momento: Pré-escola II..... | 42 |
| 4.2 | Segundo Momento: 1º ano Fundamental..... | 47 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 51 |
| | REFERÊNCIAS..... | 54 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização, Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil (TGD), que se manifesta antes dos três primeiros anos de idade, sendo responsável pelo prejuízo em três importantes áreas do desenvolvimento: socialização, comportamento e linguagem. A terminologia “Autismo”, foi atribuída por um médico psiquiátrico chamado Eugen Bleuler, em 1911, e significa para dentro de si mesmo.

A causa do autismo ainda não é totalmente definida, entretanto, estudos apontam para uma maior disponibilidade genética, podendo também ter associação de fatores ambientais como: idade materna e paterna maiores, parto extremamente prematuro, diabetes, entre outros.

O presente trabalho, partiu do interesse em desenvolver uma pesquisa na área da educação especial, atrelada a minha experiência como cuidadora no contexto educacional de uma criança com transtorno do espectro do autismo, na rede municipal da cidade de Campina Grande-PB.

Ao presenciar as dificuldades de interação e conhecimento acerca do tema por parte da equipe escolar, senti a necessidade de esclarecer por meio deste, que o público que encontra-se dentro do espectro do autismo, pode progredir com relação à aprendizagem e de forma social nas instituições as quais se encontram. Contanto que condições favoráveis promovam esses avanços. Que podem partir de questões básicas, como se apropriar mais a fundo sobre o transtorno para melhor intervir, como contar com um agente de apoio para auxiliar essas crianças.

Levando em consideração as afirmativas acima descritas, a relevância desta pesquisa, é mostrar que é possível estabelecer um trabalho baseado em boas práticas educacionais e que estas podem contribuir para auxiliar os profissionais envolvidos no processo educativo das crianças com autismo.

Como objetivo geral deste trabalho, destaca-se: socializar a minha experiência com uma criança com transtorno do espectro do autismo, numa escola da rede municipal de ensino na cidade de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos: Registrar a minha prática docente para estimular tanto o discente/estagiário da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais, como o próprio docente a rever a sua prática por meio da minha autocrítica, nesse relato de experiência. E compreender os desafios enfrentados na escola numa situação de inclusão de uma criança com autismo.

Para tal, alguns teóricos foram fundamentais para nortear a pesquisa, como a presença de documentos essenciais sob caráter de lei. Como: Mazzotta (1999); Pacheco e Alves (2007); Mazzotta (1996); Miranda (2003); Campos (2018); Mantoan (2002); Brites e Brites (2019) dentre outros. Referente ao aspecto legal, foram contatados: Constituição Federal (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1996); dentre outros.

A metodologia abordada foi a qualitativa, através de um relato de experiência. Trazendo aspectos importantes quanto ao curso da pesquisa, registrando todo o percurso com riqueza de detalhes, para melhor compreensão e envolvimento por parte do leitor.

Como forma de facilitar a compreensão da leitura, a pesquisa foi composta por três capítulos: No primeiro capítulo: Marco Teórico. Subdividido em quatro subtópicos: “Breve histórico da educação especial no Brasil”, “Legislação Brasileira da Pessoa com deficiência”, “Conceituando o autismo – TEA” e “As políticas públicas na área da educação para a pessoa com transtorno do espectro do autismo- TEA”. Apontando os estágios definidos acerca das pessoas com deficiência antes de adentrarem ao contexto educacional. Abordando os principais documentos sobre a defesa dos direitos dessas pessoas. Trazendo as informações mais relevantes sobre o transtorno do espectro do autismo. Como: causa, características, níveis, incidência, diagnóstico precoce. Enfatizando a lei 12.764/2012 (Berenice Piana). No segundo capítulo: Ensino de Leitura e Autismo. Subdividido em quatro subtópicos. “A função da mediação na trajetória de uma criança com autismo”, Metodologia”, Resultados e Discussão” e “Atribuição do cuidador”. Mostrando o percurso de apropriação da leitura por parte desses alunos, como também estratégias de ensino. No terceiro capítulo: Registro da minha prática docente como estagiária do curso de pedagogia/cuidadora. Subdivido em dois subcapítulos: “Primeiro Momento: Pré-escola II e Segundo Momento: 1º ano fundamental.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Breve histórico da educação especial no Brasil

O caminho percorrido ao longo do tempo até os dias atuais pelas pessoas com deficiência, foi e tem sido cruel. Não bastasse toda a dificuldade proveniente por sua condição, tem-se perpetuado, entre nós, a maior de todas, o preconceito. Segundo Pacheco e Alves, (2007) esse comportamento preconceituoso da sociedade para com as pessoas com deficiência, acarreta sentimentos destrutivos, que fazem com que estes sujeitos se sintam inferiores em relação aos demais. Gerando baixa-estima e problemas de relacionamento, seja social e afetivo.

Os autores acima apontam que para compreender o percurso histórico das pessoas com deficiência, é necessário apropriar-se de conceitos anteriores que marcaram significativamente a vida destas. “Mesmo com toda a política de inclusão que vem sendo desenvolvida no Brasil e no mundo, ainda há uma desvalorização da pessoa com deficiência” [...] (PACHECO e ALVES, 2007, p.243).

De acordo com Mazzotta 1999, apud Pacheco e Alves (2007), a história da pessoa com deficiência, contempla os seguintes estágios: “marginalização, assistencialismo, educação, reabilitação, integração social e inclusão” (p.243). Sendo estas apresentadas a seguir.

Silva 1986, apud Pacheco e Alves (2007) mostra que o primeiro estágio vivido pelos deficientes é o de marginalização, no qual essas pessoas eram deixadas à margem pela sociedade para morrerem, já que se tinha no imaginário da população que as pessoas com deficiência eram da forma que eram, por terem muitos pecados e espíritos maus. Por essa razão, eram abominadas do convívio social, restando a elas mendigarem nas ruas como forma de sobrevivência.

Essa prática de mendigagem, lamentavelmente, ainda é muito comum nos dias atuais, em razão de as pessoas, com algum tipo de deficiência, geralmente, ficarem em frente a estabelecimentos comerciais, nas calçadas, em pontos de ônibus, em busca de ajuda, pedindo dinheiro e até mesmo alimento. O que demonstra que apesar de termos avançado com relação as políticas de proteção à pessoa com deficiência, essas atitudes degradantes ainda se perpetuam.

Conforme Sasaki,2012, apud Sousa (2020), o estágio de assistencialismo voltados às pessoas com deficiência se configurou com o atendimento em hospitais psiquiátricos, tendo em vista “tratar o deficiente a partir do modelo médico-assistencialista” (p.161). Pessotti, 1984, apud Capellini (1995), a partir desse momento, surge o movimento de segregação, que

tinha o intuito de ofertar o tratamento médico para dar um “descanso” à família dos indivíduos com deficiência e não com a finalidade de educá-los.

Ainda de acordo com a autora, a oferta de educação a essas pessoas ficava sob responsabilidade da “área médica”, onde aconteciam os atendimentos “em instituições filantrópicas e religiosas”. Todo o atendimento era de conhecimento do governo, porém este não intervia sobre as ações afim de prestar qualquer forma de apoio.

Mazzotta,1999, apud Pacheco e Alves (2007), aponta que no Brasil a educação pensada e voltada para a pessoa com deficiência, surgiu no final do séc. XIX e meados do séc. XX sob “influência das experiências centralizadas na Europa e nos Estados Unidos” (p.244). Miranda (2003), aborda que é nesse momento que há o surgimento e desenvolvimento das “escolas e classes especiais” nas escolas públicas, tratando de oferecer uma “educação à parte”.

Mendes,1995, apud Capellini (1995), a partir desse momento, a sociedade passa a “admitir” que pessoas na condição de qualquer tipo de deficiência pudessem ter direito a estudar e ser produtiva. Com isso, vão se formando outras formas de concepções humanas, onde, de fato, um novo capítulo começa a ser inscrito na vida destas.

Na concepção de Omete,1995, apud Pacheco e Alves (2007), o surgimento das classes especiais foi um avanço bastante significativo voltada às pessoas com deficiência, configurando-se numa conquista oriunda da luta para garantia de ocupação e usufruo de um espaço que deve acolher e contribuir para a formação integral de todo e qualquer indivíduo, que é a escola.

Aranha,1995, apud Pacheco e Alves (2007), cita que o processo de reabilitação da pessoa com deficiência aconteceu, a princípio, na Inglaterra. Com o fim da Primeira e Segunda Guerra Mundial, “os soldados feridos na guerra precisavam de treinamentos e assistência, para assumir atividades rentáveis” (p. 245).

Segundo Silva,1986, apud Pacheco e Alves (2007), as pessoas com deficiência tiveram mais oportunidades de trabalho com o fim da Segunda Guerra Mundial, devido ao fato de muitos funcionários serem convocados a prestarem serviço às forças armadas. Para, além disso, o fato de os soldados voltarem com grandes sequelas físicas e psíquicas, contribuiu para implementação do processo de reabilitação.

De acordo com Capellini (1995), o modelo de integração foi constituído para pôr fim a prática de exclusão pela qual as pessoas com deficiência ainda sofriam. Com isso, as “instituições” buscavam se especializar para realizar o atendimento a esses indivíduos, embora a segregação insistisse em fazer parte do contexto. Sob o ponto de vista de Sasaki,

1997, apud Pacheco e Alves (2007), a integração social estava alicerçada sob “um modelo médico de deficiência” e que a pessoa com deficiência deveria se encaixar para caber na sociedade como ela é. Porém, essa capacidade de adequação dos indivíduos com deficiência à sociedade sem que está se modificasse, só seria possível àquelas pessoas que “conseguissem” driblar barreiras atitudinais e físicas. Caso contrário, sem uma mudança de postura dela, não se efetivava o direito de quem mais necessitava.

Na concepção de Pacheco e Alves (2007), o processo de inclusão parte da premissa de que a sociedade deve oferecer “possibilidades de desenvolvimento” as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em estas se esforçam para “acompanhar” e participar deste. “Neste sentido, a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas[...]para que estas preparem-se para assumir seus papéis na sociedade. (PACHECO E ALVES, 2007, p.246).

Jannuzzi, 1992, apud Capellini (1995) aborda em seus estudos, que as primeiras intenções sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil, aconteceram ainda em São Paulo, por volta de 1600, quando o país era ainda colônia. Aponta ainda que essa atenção só acontecia de forma pontual, ou seja, quando era conveniente às formas de desenvolvimento da sociedade.

Jannuzzi, (1992); Bueno (1993); Mazzota (1996), apud Miranda (2003), traz com marco principal para a história da Educação das Pessoas com Deficiência no Brasil, a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, conhecido como Benjamim Constant (IBC) em 1854, e do “Instituto dos Surdos – Mudos”, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES), em 1857. Estando localizados na cidade do Rio de Janeiro.

Mazzotta, 1996, apud Miranda (2003), reconhece a importância desses centros para a vida das pessoas com deficiência, como uma “conquista” de importância ímpar, haja vista todo o percurso de anulação que enfrentaram como sujeitos, aos olhos da sociedade. Entretanto, o atendimento oferecido ainda trazia fortes resquícios de assistencialismo, além de não contemplar toda a clientela que desses serviços necessitavam, chegando a atender um pequeno grupo com deficiência visual estimado em 35 (cegos) com relação a um número de 15.848, e de 17 deficientes auditivos (surdos) com um número de 11.595.

Conforme supracitado, esses atendimentos configuravam-se como “ações isoladas”, como também contemplavam apenas esses dois tipos de deficiência. Nesse período, as pessoas que apresentavam as modalidades de deficiência física e mental, não eram tratadas.

Para Jannuzzi, 1992, apud Miranda (2003) o motivo pelo qual as deficiências mentais ainda não eram levadas em conta, diz respeito às questões sociais da época. Já que nesse

contexto, toda criança que apresentasse um comportamento diferente ao que a sociedade ditava como “normal”, era considerada como deficiente mental, isso se dava quando essas desenvolviam-se mais lentamente com relação as demais, e que também apresentavam indisciplina, entre outros aspectos.

Capellini (1995), informa que no século XX, nas décadas de 20 e 30, houve uma maior concretização em relação às medidas educacionais voltadas às pessoas com deficiência.

Camargo, Santos e Silveira (2016) inferem que no ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no qual era responsável por organizar no país a Política Educacional para a Educação Especial. Ficando sob sua gerência “direcionar ações para a promoção da integração dos alunos” dessa modalidade, onde propunham a criação de projetos voltados para a formação de professores, como também era responsável por implantar as classes especiais.

Mendes, 1995, apud Miranda (2003) chama à atenção para a Sociedade Pestalozzi, criada em 1945 e para a Associação de pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada em 1954. A criação dessas instituições visava corroborar para o desenvolvimento das pessoas com deficiências, oferecendo em seu espaço tratamento multidisciplinar ao público alvo da modalidade dos excepcionais.

Ricardo; Castro; Castro (2018) reforça a ideia exposta acima, ao defender que a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgiu com a intenção de que o atendimento ofertado na instituição promovesse “o desenvolvimento da integração social e a conquista da autonomia dessas pessoas” (p.41).

Mantoan (2002 s/p), acerca da criação de associações destinadas às pessoas com deficiência, “critica” a intenção dos pais quando buscam por estes serviços, já que em sua compreensão enquanto especialista na modalidade, ela enxerga pontos que podem não ser totalmente favoráveis à questão da inclusão dessas pessoas.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios[...]contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos (MANTOAN, 2002, s/p).

Observa-se que, apesar de esse autor nos dizer que a tendência era a de expandir grupos de pessoas organizadas em associações para lutarem pela causa da inclusão escolar, ao que me parece que isso só acontece, na maioria das vezes, quando está em pauta pela sociedade. Isto é, a nosso ver, como por exemplo, deixa transparecer que é como algo que está em moda, logo depois é silenciado por todos os segmentos da sociedade.

2.2 Legislação Brasileira da pessoa com deficiência

De acordo com a evolução e busca constante da conscientização da sociedade em reconhecer a Pessoa com Deficiência como parte integrante de si, faz-se necessário a elaboração de documentos oficiais que definam e fortaleçam à sua efetivação na íntegra. Não admitindo qualquer forma de interpretação subjetiva e muito menos pejorativa no que tange aos direitos a essas pessoas.

Na perspectiva de Campos (2018), “o movimento da Educação Inclusiva” defende a ideia de que os alunos com deficiência sejam parte integrante do sistema regular. Pois entende que todos, tantos os alunos com necessidades específicas, quanto aos que não possuem nenhum tipo de impedimento físico e intelectual, participem e desfrutem do mesmo espaço e atividades afins.

Como iniciativa desse tópico, podemos começar com a Declaração do Direitos Humanos, que foi criada em 1948 na França, na qual foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de proteger os direitos de todas as pessoas do mundo por meio da universalização. Como princípio básico, a Declaração do Direitos Humanos (DUDH), apresenta: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Esse princípio estabelece a igualdade de direitos entre todos, entretanto, ainda não é possível observar a sua plena execução quando se remete aos direitos das pessoas com deficiência, nas quais ainda sofrem e experimentam o gosto da falta de empatia e interesse da sociedade em reconhecê-las como tal.

A essas pessoas está associada a condição de improdutiva perante as questões da vida social, o que faz com que elas não disponham da mesma gama de oportunidade oferecidas ao restante da população. Desconstruindo a menção de “igualdade” mencionada no princípio acima. Entretanto, não podemos negar que avançamos muito. Porém, muito ainda precisa ser feito, no sentido de se pôr em prática o discurso tão presente em vários setores da sociedade civil organizada.

Agora pensemos em partir para os documentos oficiais, que tratam sobre a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, podemos iniciar citando a Constituição Federal Brasileira, (1988). Que aborda no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988, online).

O documento citado traz a educação como um direito de todos, onde qualquer indivíduo pode fazer uso do serviço ofertado. A partir dessa postura de generalização, subentende-se que um novo olhar está sendo direcionado a estas pessoas, garantindo por meio da lei o cumprimento do que foi estabelecido, independentemente do tipo de deficiência que se apresente ao contexto escolar, considerando que estas sob todos os aspectos devem ser acolhidas. A partir da Constituição, um novo paradigma com relação ao direito de educação à pessoa com deficiência é posto em prática.

Expresso ainda no documento, o art.208, inciso III, aponta que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com Brasil (2010), alicerçada sob marcos legais e “princípios pedagógicos” que promovam condições de acesso no sistema de ensino inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), afirma que Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, sendo considerada transversal, na qual oferece o atendimento educacional especializado a fim de “complementar, ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação no ensino regular”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), 2009, considera em seu art.4º como sendo público alvo do AEE:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ainda segundo Brasil (2010), os alunos atendidos pelo serviço, dispõem de matrículas dupla na rede de ensino, onde uma refere-se ao ensino regular e outra ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a algumas normas estabelecidas quanto a esse atendimento:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas. Com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios”. (BRASIL,2010 p.05).

A criação desse sistema de apoio às crianças com deficiência dentro das próprias instituições de ensino, promove uma ampla oportunidade de aprendizagem a elas, no sentido de unir concomitantemente as modalidades de educação regular com a educação especial, o que resulta em maiores possibilidades de desenvolvimento destes, como também aos professores das salas comuns, que poderão contar com o apoio do professor da sala de (AEE), em caso de dúvidas que surjam com relação a melhor maneira de contribuir para o avanço dos alunos com deficiência. “Kauffman e Badar” (2014):

[...] afirmam que, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, foi tornando-se comum a ideia de que professores da educação especial devem trabalhar juntos com os professores do ensino regular, e que esta seria a melhor alternativa para a educação de todas as crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais”. (Apud BRASIL,2020, p.15).

É, sem sombra de dúvidas, a parceria mais adequada e necessária que se espera vivenciar no ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Sem contar com a troca de experiência entre os próprios alunos, favorecendo o envolvimento deles e contribuindo para a não reprodução de comportamentos preconceituosos.

Na concepção de Camargo, Gomes e Silveira (2016) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), surgiu para organizar e sustentar os serviços voltados para a educação especial. “Além de ser um suporte e apoio ao aluno, à escola e à família” [...] (p.21).

Conforme a Unicef Brasil, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, estabelece: “Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Esse é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos” (p.6). Um dos principais pontos da Declaração é a universalização quanto ao direito da educação para todos, onde os países que foram signatários a ela possam cumprir de fato o que foi definido. Em seu artigo 3º (universalizar o acesso à educação e promover a equidade) a declaração aborda:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de

acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p.4).

Através da citação acima, pode-se contatar que é consenso uma atenção maior quanto a oferta de educação voltada às pessoas com deficiência. Não basta garantir direito ao acesso às instituições de ensino, mas também deve haver todo um preparo no que diz respeito ao modo em que essa criança vai usufruir desse espaço, levando em consideração questões básicas que vão desde suporte físico à qualificação dos profissionais que irão atendê-la. Sendo este o ponto mais delicado a ser tratado.

Consolidando e fortalecendo a promoção da dignidade da pessoa com deficiência no que diz respeito à educação, surge em 1994, a Declaração de Salamanca, na qual o Brasil também é signatário. Criada na Espanha, na cidade de Salamanca, por isso a referência da nomenclatura, o documento contou com a participação de 88 governos juntamente com 25 organizações internacionais, nos quais comprometeram-se com a educação para todos. Com isso, foi posto em prática ações com a intenção de providenciar “uma educação que atendesse a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais introduzindo-os no sistema regular de ensino” (s/p).

No interior do documento supracitado foram proclamadas diversas orientações acerca das necessidades apresentadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de garantir a ampla participação destas, nos mais variados ambientes, e em especial, no âmbito escolar. Conforme declara:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso,

tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Conforme aponta a Declaração de Salamanca (1994), nos descritos acima, compreender que todas as crianças devem e podem dividir o mesmo espaço, estabelece uma condição de igualdade entre elas. Esse é o principal objetivo que se almeja quando se trata de Educação Especial. Estabelecer uma convivência harmoniosa e baseada na aceitação e respeito às diferenças.

No documento, é possível observar fortemente a defesa de uma pedagogia centrada na criança, na qual considera o indivíduo com necessidades educacionais especiais como a peça principal para dar segmento ao processo de escolarização, sempre partindo das suas necessidades e não impondo que este se adeque ao modelo de ensino que é trabalhado nas instituições. Contrapondo-se a ideia de que “um tamanho serve a todos”.

Buscando trazer uma nova forma de refletir sobre a educação especial, a Declaração de Salamanca (1994), aborda algumas orientações em nível nacional que são: “A- Política e Organização; B- Fatores Relativos à Escola; C- Recrutamento e Treinamento de Educadores, entre outros” [...] (s/p).

No nível A- **Política e Organização**, o documento ressalta alguns aspectos que devem ser considerados, a fim de favorecer uma melhor estrutura para às pessoas com necessidades educacionais especiais. Ela convida os países a levar em consideração essas ações “concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais”. A legislação sob o olhar da declaração, “deve reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades” em todos os níveis de ensino, buscando sempre integrá-los nos ambientes comuns as demais pessoas. Voltado a política educacional, ela defende mais uma vez que as crianças portadoras de deficiência, devem frequentar escolas que fazem parte do seu entorno, já que se não tivessem qualquer tipo de dificuldade estudariam nestas. Outro ponto abordado é a prática de desmarginalização, que “deveria ser parte integrante dos planos nacionais que objetivem atingir uma educação para todos”.

No nível B- **Fatores Relativos à Escola**, de acordo com Declaração, para que as escolas inclusivas tenham um desenvolvimento satisfatório, se faz necessário a articulação da questão financeira junto com uma “política que seja clara e forte”. Para além disso, ela aponta que mudanças são necessárias nos aspectos relacionados a “currículo, prédios, organização escolar, pessoal, avaliação”, entre outros. Outro ponto a ser destacado diz respeito a flexibilidade de ensino, tendo em vista que se deve observar e atentar-se para as diversas

necessidades apresentadas pelas crianças. Levando em conta todas essas implicações, a chance para o “sucesso educacional, quanto à inclusão” é consideravelmente maior.

No nível C- **Recrutamento e Treinamento de Educadores**, segundo a Declaração de Salamanca (1994), a qualificação dos professores é fator primordial para a oferta de educação de qualidade e fortalecimento do sistema de escolas inclusivas. Somado ao “recrutamento de professores” que são essenciais para “servir de modelo para as crianças”. Outro aspecto importante destacado nesse documento, é a preparação dos professores durante os cursos de Pedagogia frente a questões relacionadas à deficiência. Tendo a oportunidade de “treinamento” ainda na academia, estes quando deparados com alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula, poderão agir de forma mais segura, por já terem tido a chance de conhecer de perto tal realidade. Embora cada caso seja único.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), aborda a educação especial no capítulo V e contido neste, estão os artigos 58º, 59º e 60º. Ela estabelece em seu artigo 58º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Brasil, 2013, online.).

Em conformidade com o documento, o atendimento educacional das pessoas com deficiência, deve ser priorizado no ensino regular. Sendo este ofertado em todas as modalidades, que vão desde o ensino infantil, ao ensino superior. No artigo 59º inciso I, os estabelecimentos de ensino devem assegurar ao público da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Ao estabelecer essas condições, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) assume diante da sociedade o seu compromisso com a educação especial. Pensar em formas que melhor se adequam à realidade delas, é fazer valer seus direitos e proporcionar uma aprendizagem que respeita todas as singularidades.

Aprovada em 2008, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, tem como objetivo:

[...] Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2007, p.16).

De acordo com a convenção, a promoção de direitos deve contemplar a todos que constituem à sociedade, não admitindo qualquer forma de discriminação designada a pessoas

com deficiência. Além de citar a equidade como um direito fundamental. Além disso, traz a definição do que é a pessoa com deficiência, a fim de esclarecer e evitar conceitos errôneos acerca do assunto.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2007, p. 16).

Dentro dessa definição estão cadeirantes, pessoas com problemas de locomoção, esquizofrênicos, autistas, entre outros. Que necessitam de condições favoráveis e seguras para à sua locomoção e permanência na sociedade. A conscientização e esforço individual e coletivo se faz necessário para propiciar uma vida com mais autonomia e dignidade a essas pessoas. É importante salientar que qualquer um pode em algum momento dá vida vir a tornar-se uma pessoa com deficiência, o que nos leva a refletir sobre o quão importante é a nossa atitude em prol do bem estar desse público.

Ainda em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surge para promover uma nova organização no sistema de educação direcionada às pessoas com deficiência. Baseada nos princípios de direitos humanos, que visa o bem comum a todos, a nova política de educação vem para reestruturar e atender às necessidades educacionais dessas pessoas.

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visa promover à defesa dos direitos sociais de inclusão e o exercício da cidadania. Tendo como base a Convenção Sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, de 2008. A lei reforça em seu artigo 2º, o conceito de definição sobre o que é a pessoa com deficiência, como também é contemplado na convenção, acima citada.

2.3 Conceituando o TEA

Conforme inferem Silva; Bonifácio e Reveles (2012 p.11), o “Autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil, (TGD) que se manifesta antes dos três anos de idade”. Ele é responsável pelo prejuízo em três importantes áreas do desenvolvimento: “socialização, comportamento e linguagem”. Na concepção de Eugen Bleuler, 1911 apud Brites e Brites (2019), o termo autismo significa “para dentro de si mesmos”, ao descrever pacientes com esquizofrenia grave. Foi então, a primeira vez que a nomenclatura foi usada.

Os primeiros sintomas de autismo manifestam-se, necessariamente, antes dos 3 anos de idade, o que faz com que os profissionais da área de saúde busquem incessantemente o diagnóstico precoce [...]. No caso do autismo, essa importância aumenta, pois quanto antes notarmos que algo não vai bem, maiores serão as chances de corrigirmos as disfunções advindas desta condição. (SILVA, BONIFÁCIO E REVELES 2012, P.20).

De acordo com Brites e Brites (2019), não se sabe ainda a causa do autismo. Entretanto, por volta de 1970, o interesse da ciência em descobrir o que, de fato, causava esse transtorno, fez com que houvesse várias publicações científicas associando o autismo a outras doenças, como: epilepsia, malformação cerebral, deficiência intelectual entre outros. O que permitiu uma relação mais próxima ao caráter biológico.

Torjman e Coll (2014); Grabrubrukkep apud Zanolla, et al (2015), apontam que alguns fatores ambientais também podem ter relação com o autismo como: “aumento da idade materna e paterna, prematuridade, estresse materno [...] diabetes”, entre outros.

Ainda não existe cura para o autismo, e sim tratamento. Para os autores Silva, Bonifácio e Reveles (2012), o diagnóstico precoce é fator determinante para à obtenção de bons resultados durante o tratamento. O diagnóstico é clínico, ou seja, através da observação dos comportamentos apresentados pela criança. E deve ser feito por um médico especialista em autismo, ou psicólogo infantil.

De acordo com os autores, o autismo está dentro de um espectro, o que significa que dentro dele existem diversas variações, não podendo restringi-lo a uma só característica. Como forma de ilustrar e facilitar a compreensão, os autores acima, dão o exemplo de uma pedra jogada na água, onde ao cair na superfície, ocasiona a formação de várias marolas que surgem do meio onde a pedra foi jogada e corre as laterais em tamanhos diferentes. Do mesmo modo acontece no espectro do autismo (TEA).

Grandin (2019), menciona que Léo Kanner foi o responsável por atribuir a “causa” do autismo aos pais das crianças, mas especificamente à mãe. Uma vez que estes não tinham uma relação de afeto com seus filhos e isso desencadeava comportamentos indesejáveis nelas. Já que elas por não receberem carinho, não sabiam demonstrar e transmitir o sentimento. Sendo assim, essas mães foram chamadas de “mães geladeiras”. Para ele, “os pais se descongelaram apenas no momento de gerarem os filhos”.

Segundo Borges e Werner (2018), essa visão errônea que responsabilizava os pais de causarem autismos nos filhos foi rompida. No ano de 1964, Bernard Rimland escreveu um livro sobre autismo, intitulado como: Autismo Infantil, atribuindo-o a um “transtorno neurológico”. O interesse por parte da família em conhecer mais sobre o transtorno para poder

ajudar o filho a desenvolver-se, demonstra o quanto é válido e indispensável o seu papel no tratamento e avanços das crianças com TEA.

Conforme a Tismoo, (Empresa de biotecnologia) os sintomas de autismo em crianças são:

- Pouco contato visual; evitam olhar para a face de outras pessoas;
- Alinhamento de objetos; gostam de enfileirar brinquedos;
- Não atender quando são chamados pelo nome, dando a impressão que possuem problemas auditivos;
- Isolamento Social, preferem se manter isolados mesmo em ambientes com outras pessoas;
- Apego à Rotinas, gostam muito de fazer sempre as mesmas coisas, comer os mesmos alimentos todos os dias;
- Brincar de forma não funcional, utiliza seus brinquedos ou objetos para outras finalidades. Ao invés de brincar com o carrinho empurrando pelo chão, a criança com autismo tem o costume de virá-lo e brincar apenas com suas as rodinhas;
- Esteriotipias, balançam as mãos na frente do corpo (movimento de flapping), entrelaçam os dedos das mãos, andam em ponta de pé, etc;

Brites e Brites (2019) apontam que nos anos de 1980 a 1990, o índice de autismo entre as crianças que nasciam era de 1 para cada 2 mil. E hoje, é de 1 para 51, o que significa um aumento muito expressivo. Ainda segundo os autores:

[...] graças ao impacto negativo que ele ocasiona nas habilidades sociais, na linguagem, na aprendizagem escolar, na dinâmica familiar [...] o interesse tem se generalizado e se aprofundado nos mais diversos campos de conhecimento, da política, da economia, das instituições públicas e privadas [...] esse panorama tão centrado no tema [...] tem estimulado discussões, trocas de ideias, revelações de experiências[...] e várias formas de como entendê-lo nos mais diferentes contextos e espaços. (BRITES E BRITES, 2019, p. 17).

Estar atento aos sinais mais sutis no desenvolvimento da criança, é essencial. A qualquer comportamento fora do esperado para a faixa etária a qual se encontra, é passível de uma investigação que pode de fato chegar ao diagnóstico ou não de autismo. E esse interesse deve partir primeiramente dos pais, ou responsáveis, que é com quem a criança passa mais tempo e pode observá-la de perto. A qualquer das manifestações de atraso, cabe uma atenção maior.

Conforme a Organização das nações Unidas, (ONU) apud Silva; Bonifácio e Reveles (2012), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo possuem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo este, mais presente nas crianças do que o “câncer, diabetes e aids”.

Segundo Schwartzman (Revista Autismo,2010), a incidência de autismo se dá mais em meninos do que meninas, sendo para cada 4 casos em menino, 1 em menina. Predominando um transtorno masculino. Quando se fala em autismo, é importante destacar que ele varia em níveis. O que corresponde a uma tabela que varia de 1 a 3.

O DSM-V (2014) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) da American Psychiatric Association, é o responsável por nomear e classificar em níveis, os graus do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a fim de facilitar e estabelecer diagnósticos. Segundo o documento, no nível 1 estão inseridos os indivíduos que apresentam “dificuldades para iniciar interações sociais e interesse reduzido por estas. E apresentam falhas na conversação com os outros”.

Gaiato (2016), menciona que esses indivíduos precisam de menos apoio em relação aos demais que estão inseridos nos níveis 2 e 3. Frequentam à escola geralmente sem precisar de apoio, ajudam nas tarefas de casa e conseguem à sua maneira socializar-se nos ambientes que frequentam. As que estão no nível 2, já são mais comprometidas. Precisam de ajuda constante, tanto em casa como na escola. E mesmo diante de constante auxílio, são consideradas mediana em seu funcionamento. As que se encontram no nível 3, são as pessoas com maior necessidade de apoio, os casos graves. Pois mesmo com muita ajuda e tratamento não conseguem adquirir autonomia.

2.4 As Políticas públicas na área da educação para a pessoa com transtorno do espectro do autismo - TEA

A educação das pessoas com deficiência está ancorada em documentos sob caráter de lei. A começar pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação com um direito de todos, como também a Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional, (LDB),9394/96, a qual oferta a educação especial no ensino regular. Ambos documentos contribuem para extinguir as antigas formas de exclusão comum ao público alvo da educação especial. Uma nova forma de pensar e agir em prol da defesa da educação que contemple a todos, é então criada.

Criada em dezembro de 2012, a Lei de nº 12.764 nomeada como Berenice Piana, institui em seu artigo 1º: “a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”.

A princípio, ela esclarece e define as características do TEA, onde estabelece em seu artigo 1º:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL ,2012, online).

A partir da instituição da lei, todas as crianças/pessoas que se encontram dentro das definições acima, são consideradas como pessoas com deficiência, como define o caput: § 2º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Em seu artigo 3º inciso III, estabelece como direito das pessoas com autismo: “a) Diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) O atendimento multiprofissional”. Entre outros. E no seu inciso IV, “o acesso: a) à educação e ensino profissionalizante”. Além de abordar no artigo 7º:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo”. (BRASIL ,2012, online).

A determinação acima, comprova que a lei veio com o intuito de promover o acesso das pessoas com autismo à escola e assegurar que qualquer comportamento contrário ao que está disposto em seu corpo, seja veementemente combatido e punido.

É consenso entre os especialistas da área, que quanto antes o autismo for diagnosticado e as intervenções iniciadas, maiores serão as chances de bons resultados e diminuição dos prejuízos ocasionados pelo transtorno. O tempo é algo muito importante para as crianças que estão dentro do espectro. A percepção de que algo não vai bem no desenvolvimento da criança, é sinal de alerta. De acordo com Brites e Brites, (2019 P.66) “qualquer atraso deve obrigar a família a buscar avaliação de um especialista”.

É definido na lei acima, o atendimento multiprofissional, conhecido também por atendimento multidisciplinar, que consiste na inclusão de várias modalidades de tratamento simultâneas, sendo exercidas por profissionais das áreas de: fonoaudiologia, psicologia, terapeutas ocupacionais, analistas do comportamento, pedagogia entre outros. Esse é o tratamento ideal e necessário para desenvolver as várias habilidades que precisam ser trabalhadas com as crianças/pessoas com autismo.

A educação das crianças/pessoas com autismo, é um tema de grande amplitude, pois envolve uma série de organizações e planejamentos que contribuem para uma execução de sucesso, ou não, dentro das instituições de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução de nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, “instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Onde traz no artigo 8º, inciso III:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (BRASIL, 2001, p.2).

Quando se fala em incluir o aluno com autismo na escola regular, subentende-se que uma gama de modificações que são necessárias para sua inserção na escola, sejam prontamente feitas. A começar pelas modificações arquitetônicas, que geralmente não atendem às necessidades desse público, até as flexibilizações referente a currículo e no tipo de mediação destinada que lhe é fornecida. Tudo deve ser pensado e concretizando levando em consideração as especificidades de cada indivíduo.

Acerca do que se refere o inciso III, as Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (2003), defendem a adaptação curricular e enxergam com isso, a possibilidade de diminuir as dificuldades dos alunos com deficiência no âmbito escolar. Ressaltando a importância de ajustá-lo às singularidades de cada indivíduo. Porém, esse ajuste não condiz a formação de um novo, mas sim, “um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliá-lo, para que atenda realmente a todos os educandos” (p.34). E dentro desse contexto, estão incluídos aos alunos com TEA.

Quanto aos recursos didáticos a serem utilizados com os alunos que estão dentro do espectro e que comprovadamente dão melhores resultados com relação a uma aprendizagem significativa, são os materiais concretos. Haja vista, a possibilidade que os alunos têm em

manuseá-los e atribuírem mais significado, facilitando a retenção da atenção e consequentemente na efetiva aprendizagem deles.

Outro importante aspecto enfatizado na citação acima, diz respeito à avaliação das crianças com autismo. Que devem ser planejadas de acordo com o perfil do aluno, e não de forma generalizada. Se um aluno não consegue ainda escrever com letra cursiva, toda a sua avaliação deve ser redigida em letra de forma, para que haja uma compreensão e o aluno tenha o máximo de autonomia durante a sua execução. Se o aluno ainda não escreve, mas que já lê, o uso de colagem de palavras irá auxiliá-lo bastante. Observar as potencialidades e necessidades de cada um, é fundamental na hora da elaboração de todo e qualquer material direcionado as crianças com TEA.

Como forma de corroborar no desenvolvimento desses alunos, um instrumento essencial é o Plano Educacional Individualizado (PEI). Gonzaga e Borges (2018), inferem que o PEI é um importante instrumento que visa auxiliar o professor no que diz respeito às práticas direcionadas ao aluno com TEA. Além de orientar, também “acompanha o desenvolvimento do aluno”. O que de acordo com as autoras, ajuda o professor do ano seguinte a compreender como está o processo de aprendizagem da criança.

As crianças com autismo possuem diversas necessidades que precisam ser levadas em consideração e quando estão inseridas no contexto escolar é fundamental uma atenção por parte da gestão e do corpo técnico, a fim de amenizá-las ou saná-las. Dentre essas, está a necessidade de acompanhamento, quando a criança ainda não consegue ter plena autonomia sob questões básicas de higiene e para alimentar-se, como também nas dificuldades referentes ao cumprimento das atividades. Faz-se imprescindível a presença de um apoio especializado para ajudá-las.

Como forma de assegurar o direito das crianças com autismo no âmbito escolar, a lei 12.764 de 2012 (lei Berenice Piana) Estabelece:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado ((BRASIL ,2012, online).

Além da lei acima, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV do direito à educação, provê a oferta do apoio às pessoas com deficiência em seu artigo 28º, inciso XVII: oferta de profissionais de apoio escolar. Sendo esta abrangente a todos, não especificando o tipo de necessidade.

3 ENSINO DE LEITURA E AUTISMO

Para Sim-Sim (2001 p. 51), aprender a ler é algo complexo e lento, que demanda algumas funções como: “motivação, esforço e prática”, por parte de quem está diante desse caminho e precisa trilhá-lo. Como exige também de quem ensina, uma boa sistematização, a fim de possibilitar um resultado satisfatório. Embora não seja um processo simples, a leitura é um meio indispensável pelo qual se adquire conhecimento, e se faz necessário a todos que vivem ativamente na sociedade. E quando se trata das crianças/pessoas com autismo? O ensino dessa habilidade é possível?

A resposta é depende. As crianças/pessoas com autismo são capazes de ler, desde que seja levado em consideração alguns fatores como: o grau do transtorno, os pré-requisitos que a criança já adquiriu, e principalmente o estímulo a que são expostas.

Na concepção de Gomes (2015), as crianças com autismo (TEA), devem ter contato com as “habilidades de leitura”, quando estão na escola e estão sob a idade de 4 a 5 anos. Pois geralmente na fase de alfabetização, esses alunos tendem a enfrentar algumas dificuldades, por isso, ela defende que o processo de alfabetização com os alunos com autismo, seja um pouco antes. Já que de acordo com a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o início desse ciclo ocorre a partir dos 6 anos de idade, no Ensino Fundamental. Sob seu ponto de vista, quanto antes esses alunos forem apresentados ao contexto de alfabetização, no contexto escolar, maiores serão as chances de que eles acompanhem a turma, no que diz respeito ao conteúdo. E caso aconteça o inverso, quanto mais tarde iniciarem o processo, o impacto desse atraso será sentido e refletido em sua aprendizagem.

Ainda na perspectiva da autora, nem todas as crianças com autismo vão conseguir ler, considerando as que falam são mais propensas com relação as que não falam. A respeito das crianças/pessoas que não falam, é de se levar em consideração o quanto é importante ou não, o ensino da habilidade, tendo em vista que a fala teria “muito mais impacto na vida social” delas, diferente da leitura.

O processo de alfabetização das crianças com autismo é um desafio tanto para as próprias crianças, quanto para os professores. Nessa perspectiva, alguns antecedentes são indispensáveis para a aquisição da leitura e da escrita.

[...] Antes da alfabetização propriamente dita, alguns comportamentos precisam estar bem-instalados no repertório da criança com autismo, tais como permanecer sentada, ficar em sala de aula, identificar e reconhecer letras, combinar as letras iguais e diferenciá-las. Com isso, elas terão os pré-requisitos necessários para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. (SILVA; BONIFÁCIO E REVELES 2012, p.58).

De acordo com os autores, uma preparação para o início do processo de alfabetização é imprescindível, tendo em vista que se trata de um aprendizado complexo. Geralmente, uma criança que ainda não consegue manter-se sentada por um período maior de tempo, não terá condições de concentrar-se para realizar alguma leitura ou escrita. Sendo necessário um trabalho de adaptação direcionado a essa demanda, a fim de prepará-la para os próximos passos. Outra questão relevante, é o fato de muitas crianças com autismo não conseguirem entrar à sala de aula e quiçá permanecer nelas durante o período de aula. Também sendo necessária uma ação voltada a diminuir esse tipo de comportamento, até que seja totalmente desconstruído.

Para Gomes (2015), o ensino da leitura às crianças com autismo, deve seguir uma ordem gradativa, ou seja, partindo do simples ao avançado. E que explore a “leitura oral e com compreensão”. Desse modo, a autora traçou um caminho que auxilia as crianças com autismo a adquirirem as habilidades necessárias à leitura, que iniciam com: “1) ENSINO DE REQUISITOS; 2) HABILIDADES RUDIMENTARES DE LEITURA; 3) ENSINO DE SÍLABAS SIMPLES; 4) PROGRAMA INFORMATIZADO; 5) TREINAR A LEITURA ORAL; 6) EXPLORAR A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO”.

1) Ensino de Requisitos - A autora infere que para ensinar leitura as crianças com autismo, se faz indispensável verificar se estas já dispõem de habilidades para esse tipo de atividade. Sendo estas: “sentar e finalizar atividades simples, emparelhar palavras impressas e nomear figuras e vogais” (p.23).

O processo de iniciação à leitura, requer muita atenção por parte do aluno, para que possa compreender e atribuir significado ao que está fazendo. Nesse sentido, Gomes (2015), afirma que o aluno que não tem a concentração durante a execução em uma atividade que dure aproximadamente de “15 a 20 minutos”, se faz necessário uma intervenção por parte do professor, a fim de que esse tempo seja prolongado. Como exemplo do que pode ser feito, a autora menciona que esse processo pode ser iniciado com atividades básicas, como selecionar objetos e guardá-los em recipientes diferentes. Começando de um número de poucos elementos e consequentemente ir aumentando-os. Assim, o aluno com autismo irá adquirindo uma maior tolerância em relação as atividades.

Outra questão que interfere no ensino dos alunos com TEA, diz respeito ao fato de eles não permanecerem sentados o tempo necessário para a realização das atividades, o que dificulta o seu aprendizado e também o trabalho do professor. A esse respeito Gomes (2015), aponta que é possível fazer o aluno aprender a sentar de forma gradativa, desde que o

ambiente em que ele esteja inserido não contenha “estímulos”, que façam com que se disperse. Além de utilizar objetos atrativos, que sejam de preferência do aluno como um brinquedo, personagens, alimentos. Utilizando-se desses artifícios, o aluno conseguirá permanecer mais tempo sentado e concentrado, pois estará diante de coisas que lhe motivam.

A autora enfatiza a importância do emparelhamento de palavras impressas, sendo este recurso necessário “para o ensino de relações entre estímulos, incluindo relações de identidade” (p.26). Para ela, quando o aluno faz a relação de “estímulos” iguais, conseqüentemente consegue diferenciar “estímulos diferentes” o que é essencial para uma boa aquisição da leitura, tendo em vista que quando estiver exercitando a atividade de ler, o aluno poderá perceber que existem palavras que se diferem “umas das outras”.

Ainda sob sua inferência, outra forma de auxiliar o processo antecedente à leitura é a “nomeação de estímulos”, que consiste em “responder oralmente” quando a criança é exposta a algum. A exemplo desses estímulos, a autora aborda a “nomeação de figuras e vogais”. Que quando expostas ao aluno, as têm de nomear. A compreensão por parte dele diante dessas atividades se faz essencial, pois para ler de forma oral é preciso reconhecer os “estímulos impressos”.

2) Habilidades Rudimentares de Leitura – Gomes (2015), descreve esse passo como uma importante contribuição para o surgimento da leitura oral, atrelada à compreensão, por parte dos estudantes com TEA. Tendo como objetivo fazer os alunos nomearem coisas que estão em seu entorno, a partir de “palavras impressas”, atribuindo-as com as figuras correspondentes. Porém, ainda é necessário, outras variáveis para a alfabetização desses alunos.

Denominada como “relações arbitrárias” pela a autora, essa relação entre palavras impressas e suas figuras, é fundamental para entender o funcionamento de como as coisas se interrelacionam, o que favorece na capacidade de compreender o que se lê.

3) Ensino de Sílabas Simples – Para a autora, essa etapa favorece ao aluno aprender a ler oralmente toda e qualquer palavra a ele apresentada. O que faz com que consiga adquirir compreensão enquanto executa a leitura. Saber ler de forma fluida é compreender tudo o que se lê, e não apenas palavras que são “ensinadas”. Isso é o ponto almejado para esses alunos, que consigam ler de forma ampla e não restringindo-se a poucos elementos.

Iniciando por sílabas simples em que se apresentam apenas “consoante e vogal”, as chances de sucesso são maiores, além de trabalhar a relação de “figuras e palavras impressas”. O trabalho direcionado a essas práticas, pode ser chamado também de “leitura combinatória”.

4) Programa Informatizado Módulo I (sílabas simples) – Conforme aponta Gomes (2015), quando se inicia o processo de leitura junto as crianças com autismo, é comum a utilização de letras maiúsculas nas palavras de sílabas simples, fazendo com que o aluno a princípio tenha apenas esse tipo de compreensão. Entretanto, o conhecimento das demais formas de letras, como a minúscula, é essencial para a bagagem escolar desse aluno, devido ao fato de a utilizarmos em nosso cotidiano.

Desse modo, o programa informatizado pode ser um grande contribuinte para essa nova aquisição por parte desses estudantes. Criado por de Rose e colaboradores 1989, apud Gomes (2015 p.112):

O programa, fundamentado em análise do comportamento e em equivalência de estímulos, é destinado a ensinar habilidades de leitura e escrita a pessoas que apresentam dificuldades em aprender pelos métodos de ensino convencionais.

5) Programa Informatizado Módulo II (sílabas complexas) – Nesse tópico, a autora chama a atenção para o trabalho das sílabas complexas, tendo em vista que os alunos já conheceram as sílabas simples, no módulo anterior. E como suporte para isso, é usado um programa intitulado como “Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos”. Que na concepção de Carvalho, 2013 apud Gomes (2015 p.116), equivale a um “refinamento de habilidades”.

A partir desse programa, os alunos irão trabalhar atividades como: ditado e leitura, dando foco em sílabas que contém as letras: “ç, nh, r (brando), ge/gi, lh, rr, gu, qu”, além de sons nasais. Entre outras atividades.

6) Treino de Leitura Oral – Quando se tem dificuldade em algo, o melhor a se fazer é encarar o desafio a fim de solucioná-lo. Levando ao contexto escolar, pode-se associar uma grande dificuldade a disciplina de matemática, na qual muitos alunos têm pânico. Porém, para resolver tal situação, não há outra opção a não ser estudá-la para sanar todas as dúvidas, ou a grande maioria. Ao mesmo modo, se refere a questão da leitura. Para aqueles que não a dominam, não resta dúvidas que muito exercício dela tem de ser feito. Afinal, só se aprende algo fazendo. Só se perde o medo se algo, enfrentando-o.

Para Gomes (2015), a leitura oral estruturada, é aquela que advém de muito treinamento, ou seja, o aluno que ainda não consegue ler de forma fluida necessita de muito exercício a fim de adquiri-la. O que compete ao professor trabalhar essa habilidade. Um aluno com leitura oral fluente, certamente terá mais facilidade para compreender o que lê, diferente do aluno que apresenta dificuldades nessa área.

De acordo com a autora, a partir do momento em que o aluno já compreende e realiza a leitura de sílabas simples, deve-se introduzir o “treino de leitura oral”. E como forma de contribuir nesse processo, ela elenca algumas sugestões para o ensino.

- Iniciar a leitura com livros pequenos, que sejam do interesse da criança e que tenham frases pequenas, mas que contenham letras maiúsculas e minúsculas de imprensa.
- A princípio durante a leitura, passe o dedo da criança sobre a sílaba que ela irá ler, isso ajuda a mantê-la focada em cada palavra lida. Aos poucos, essa ajuda deve ir sendo retirada para que a criança leia sem a necessidade desse auxílio.
- Insira aos poucos, textos com palavras que contenham sílabas complexas, mesmo que a criança ainda não tenha domínio de todas elas. Crianças/pessoas com autismo dispõem de uma ótima memória visual, costumam gravar facilmente aquilo que vêem.
- É uma das coisas mais importante. Elogie-as sempre. Todo esforço que fazem para aprender é válido e elogia-las faz com que se mantenham motivadas para novas aprendizagens.

7) Interpretação de Textos – GRIGORENKO et al., 2002; NATION et al., 2006; NATION, 1999; O’ CONNOR; HERMELIN,1994; O’ CONNOR; KLEIN,2004; SNOWLING; FRITH, 1986 apud Gomes (2015), explicam que com relação as crianças com autismo, há uma relevante diferença frente à leitura que realizam de forma oral , na qual leem “palavras impressas”, embora muitas vezes não estabelecem entendimento do que leram, da “leitura com compreensão”, que necessita de uma demanda maior de atenção para entender o que foi lido. Acerca dessa comparação, essas crianças apresentam melhor resultado no que diz respeito a leitura oral.

Entretanto, os problemas que têm em relação a falta de compreensão com a leitura, são provenientes do transtorno que as acometem. De acordo com HAPPÉ; FRITH, 2006; HONEY et al., 2007; NATION, 1999; NATION et al., 2006; O’ CONNOR; HERMELIN, 1994; O’ CONNOR; KLIEN, 2004; PEETERS, 1998 apud Gomes (2015 p.119) são eles:

Interpretar o que observam, em dar sentido além do literal, em brincar de faz de conta, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala com função comunicativa e em generalizar a aprendizagem.

Para a autora, levando em consideração esses aspectos, compreende-se que as dificuldades enfrentadas por esses alunos no que tange ao processo de leitura com compreensão, apresenta-se como um grande “desafio” a ser superado. Cabendo ao professor

propor atividades que busquem desenvolver a compreensão durante as leituras feita pelos alunos. A exemplos, a autora sugere aos que já conseguem ler “frases e textos”:

- Introduzir frases curtas, que tenham relação ao contexto do educando. Pedir para o aluno ler oralmente e responder da mesma forma.
- Para que o aluno possa responder a partir de textos escritos, o ideal é começar por conceitos referente a ele próprio como responder: ao nome, idade, quantos anos tem, etc.
- “Utilize referências visuais (ilustrações, figuras, pictogramas, fotos) que podem facilitar a compreensão de aprendizes com autismo, pois a literatura indica que essa população compreende melhor estímulos visuais do que estímulos auditivos”. Conforme aponta MESIBOV; SCHOPLER; HEARSEY, 1994 apud Gomes (2015 p.120).

Em sua concepção, o aluno com autismo para adquirir compreensão durante a leitura, deve ter “compreensão geral” do que está à sua volta. Tornando-se indispensáveis “as intervenções multidisciplinares”.

3.1 A função da mediação na trajetória de uma criança com TEA

Estar inserido no contexto escolar requer do indivíduo uma série de compreensões, que vão desde os modos mais básicos como obedecer às regras daquele ambiente, como também conseguir estabelecer relações pessoais e de posicionamento sobre os acontecimentos ocasionados por estas. Embora seja algo muito natural para todos nós, estar situado e corresponder “adequadamente” a esse sistema relativamente simples é fácil, mas para as crianças/pessoas com autismo, não. Sendo necessário em muitos casos o auxílio de terceiros para um melhor entendimento do funcionamento dessas instituições, a fim de facilitar na sua compreensão e conseqüentemente viabilizar um convívio com qualidade, participação e segurança para essas pessoas.

Conforme Rahme (2018) o aluno quando está na escola, convivendo com uma grande variedade de pessoas que comportam diferentes costumes, enriquece-se com as “interações sociais”, as quais são responsáveis pela “formalização do conhecimento e constituição de laço social” (p.293). Como forma de mediações que ocorrem nas escolas, a autora apresenta duas possibilidades, que se referem à mediação por parte dos próprios alunos para com os que

estão dentro do espectro, como a mediação que parte de um agente mediador, indicado exclusivamente para cuidados com alunos com autismo.

Acerca da mediação que parte dos próprios alunos, é interessante observar como isso se manifesta na sala de aula, já que devido ao convívio diário eles passam a observar o comportamento dos alunos com autismo e aprendem a intervir mediante às situações que ocorrem com as crianças. Buscando sempre reverter algum comportamento inadequado por um que seja benéfico, a todos. Essa preocupação em ajudar é compreendida como:

Não se trata de um saber técnico, aprendido em um processo de formação profissional e cultivado no exercício de uma profissão, mas um saber decorrente da experiência de estar junto e de provar situações nas quais se tornava necessário fazer algo, tomar alguma atitude, assumir uma posição. (RAHME ,2018, p.298).

Ao agirem em prol dos alunos atípicos, percebe-se um misto de satisfação nessas crianças, já que ajudaram e conseguiram êxito no que se propuseram, demonstrando desde cedo preocupação em estabelecer empatia com o próximo.

Para Rahme (2018), essa participação prestativa dos demais alunos, promove e fortalece a questão da “inclusão escolar”, baseada na troca entre eles e marcada pela “espontaneidade e experiências”.

A segunda possibilidade de mediação apontada pela a autora acima, se refere ao profissional de apoio dentro das instituições de ensino. Sob o qual, cabe a função de auxiliar as crianças/pessoas com deficiência durante todo o período de aula. Conforme intitulada, a Lei 12.764 de 2012, (Lei Berenice Piana), assegura aos estudantes que estão dentro do Espectro do Autismo, desde que comprovada a necessidade de apoio, o direito ao acompanhante escolar. De acordo com a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/ SEESP/GAB, a função desse assistente de apoio contempla: “acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”.

Dentre os aspectos abordados na nota, há um que merece uma maior atenção, com relação a atribuição desse profissional. Quando estabelece: “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno. (NOTA TÉCNICA Nº 19/2010 MEC/ SEESP/GAB).

Contar com o apoio de um mediador, ou cuidador (já que em muitos lugares a nomenclatura utilizada é esta) no ambiente escolar, a fim de contribuir para o desenvolvimento e inserção das crianças com deficiência desde que comprovada a necessidade, representa um grande avanço social, tendo em vista o processo de negação e não

aceitação no qual sempre foram submetidas. Entretanto, existem algumas questões acerca da atuação dos “profissionais” dessa modalidade que merecem ser discutidas.

Ao matricular a criança com TEA na escola privada, as instituições geralmente não “aceitam” arcar com os custos relacionados à necessidade da contratação do mediador/cuidador, direcionado essa demanda aos pais. O que por lei, é crime. Estando disposto no caput 1º da LBI:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015, s/p).

Outro impasse se encontra nas atribuições deste profissional, que nem sempre são bem estipuladas nas escolas. Segundo a norma técnica mencionada acima, se resume a função do mediador/cuidador promover aos alunos cuidados básicos e que não lhe compete elaboração de atividades e responsabilidades com o ensino destes. Contudo, há divergências entre o estabelecido e o que ocorre no interior das instituições.

3.2 Resultados e Discussão

Antes de adentrar no relato de experiência, propriamente dito, necessário se faz que apresentemos as atribuições do cuidador, considerando que vivenciei essa função na escola e nela está contida o referido relato de experiência.

Para isso, necessário se faz compreender que explicitemos o que compreendemos por pesquisa qualitativa. Isto é:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte natural de dados e o seu pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto com e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho de campo. (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 11).

Portanto, este, se enquadra nesse tipo de pesquisa, dada a forma pela qual foi realizada com a criança pesquisada, por meio de um relato de experiência, enquanto exerço a função de Cuidador na Secretaria de Educação e Cultura no município de Campina Grande – PB, numa escola da rede municipal. E, em sendo assim, primeiro descrevo abaixo, as atribuições do cuidador.

3.3 Atribuições do Cuidador

Ao exercer a função de cuidador (a) na Rede Municipal da cidade de Campina Grande, PB algumas normas são estabelecidas pela Secretaria de Educação por meio da Coordenação de Educação Especial, a fim de direcionar o trabalho realizado por este profissional. Ao todo são estabelecidas 21(vinte e uma) atribuições.

“CONSIDERANDO, a Resolução nº 02/2019, que Estabelece as Diretrizes para Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande.

ESTABELECEMOS, Atribuições para o Apoio Escolar do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande:

1. Promover e viabilizar cuidados básicos nas atividades de vida diária (AVD’S) e prática cotidiana dos estudantes público alvo da Educação Especial que dependem de cuidados específicos:
 - a) Alimentar os estudantes que apresentam dificuldades motoras dos membros superiores;
 - b) Promover a locomoção de estudantes com dificuldades, restrição ou limitação motora dos membros inferiores;
 - c) Realizar a higiene bucal após a alimentação nos casos de sialorréia (secreção abundante);
 - d) Realizar higiene corporal e/ou íntima, dos estudantes com necessidades específicas, prescritas em laudo médico ou explícitas na ficha de matrícula do estudante;
 - e) Realizar troca de fraldas e de vestuário aos estudantes que ainda não realizam essas atividades com autonomia, e possuem limitações físicas e ou motoras;
2. Perceber e compreender o desenvolvimento físico, psicossocial e pedagógico do estudante público alvo da Educação Especial, respeitando suas especificidades e necessidades;
3. Prestar atendimento exclusivo ao (s) estudante (s) que foi designado por meio de encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC/CG);
4. Informar ao (a) Gestor (a) escolar, situações atípicas que envolvam o (s) estudante (s) que presta acompanhamento, para que aquele tome as medidas cabíveis junto a Secretaria de Educação;

5. Garantir o acompanhamento ao (s) estudantes (s) no momento do lanche e recreio, preservando-o (s) de acidentes causados por ele (s) mesmo (s) ou por outrem. No caso de ocorrência, comunicar imediatamente à direção da Unidade Escolar;
6. Promover a interação social do (s) estudantes (s) com os seus pares, no momento do lanche e recreio, viabilizando desta forma uma conduta social saudável e essencial;
7. Incentivar o estudante a estar em sala de aula, e outros ambientes educacionais, tais como: sala de leitura, sala de vídeo, sala de informática e Sala de Recurso Multifuncional (SRMF) evitando permanecer em espaços descontextualizados às suas necessidades pedagógicas;
8. Não disponibilizar informações a terceiros, pertinentes ao (s) estudante (s) que presta acompanhamento, preservando a idoneidade deste, resguardando-as ao ambiente escolar;
9. Preencher ao término de cada bimestre letivo, o Protocolo de Acompanhamento do Público Alvo da Educação Especial, conforme modelo fornecido pela equipe da Educação Especial SEDUC/CG, contemplando neste, ações e mediações realizadas no contexto escolar, enfatizando avanços e contribuições mediante sua atuação;
10. Apresentar ao (a) Gestor (a) Escolar, Equipe Técnica e Professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRMF), o Protocolo de Acompanhamento do Público Alvo da Educação Especial, desenvolvido ao término de cada bimestre letivo;
11. Desenvolver ao término do ano letivo, Portfólio, a partir dos Projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, conforme orientação fornecida pela equipe da Educação Especial SEDUC/CG, contemplando neste, condutas estabelecidas para o contexto escolar, enfatizando ações, avanços e contribuições mediante sua atuação;
12. Apresentar ao (a) Gestor (a) Escolar, Equipe Técnica e Professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRMF), o Portfólio desenvolvido ao término do ano letivo. Este deve ser anexado à documentação escolar do estudante público alvo da Educação Especial;
13. Estabelecer assiduidade na (s) Unidade (s) Educacional (is) na qual presta serviço, e no caso da necessidade de ausentar-se no horário de trabalho, por motivo de fatalidade ou infortúnio, comunicar ao (a) Gestor (a) Escolar com antecedência, para que este informe à família do estudante e, por conseguinte, a Secretaria de Educação;
14. Ao término do ano letivo, elaborar portfólio dos estudantes que realiza acompanhamento em cada Unidade Educacional, enfatizando os avanços obtidos, e apresentá-lo ao (a) Gestor (a) Escolar. Deverá ser anexado à ficha do estudante ou

compor a documentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Unidade Educacional que possui Sala de Recurso Multifuncional (SRMF);

15. Manter vínculo com a equipe Gestora, professor (a) da sala regular e professora de Sala de Recurso Multifuncional (SRMF), afim de estabelecer consonância de conduta pedagógica a ser desenvolvida para com o público da Educação Especial;
16. Desenvolver e confeccionar recursos de Tecnologia Assistiva (TA), em consonância com a proposta curricular, respeitando as potencialidades, habilidades e fragilidades ou limitações motoras, cognitivas e emocionais do (a) estudante (s), promovendo avanços na aprendizagem de forma significativa;
17. Participar dos Planejamentos Pedagógicos realizados pela Unidade Escolar, no decorrer do ano letivo, afim de se apropriar das dinâmicas estabelecidas;
18. Acompanhar pedagogicamente o trabalho do (a) professor (a) da sala regular mediando as atividades adaptadas por ele (a) e propostas para o (a) estudante público alvo da educação Especial, de acordo com as habilidades e competências adquiridas, bem como as que objetiva promover, contribuindo desta forma com a garantia do direito de aprendizagem;
19. Evitar o uso de celular ou tablete, no horário de trabalho para assegurar que as atribuições estabelecidas acima sejam realizadas, bem como estabelecer atenção prioritária ao (s) estudante (s) público alvo da educação Especial, designado (s) no seu encaminhamento.
20. Participar das Formações Continuidas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, Seduc/CG, por meio da Coordenação de Educação Especial;
21. Em caso de desistência da função de Apoio Escolar, deverá dirigir-se a Secretaria Municipal de Educação e assinar termo de desistência, na data da tomada de decisão, para que sejam estabelecidas as medidas cabíveis, e o devido encaminhamento do profissional substituto para o exercício da sua função.

4 REGISTRO DA PRÁTICA DOCENTE COMO ESTAGIÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/CUIDADORA

Para iniciar, necessário se faz que explicitemos que a metodologia a ser utilizada nesse trabalho é uma pesquisa qualitativa, por meio de um Relato de Experiência de minha prática como cuidadora. Desse modo, apresentarei este em dois momentos: Pré-escola II e Ensino Fundamental I (primeiro ano).

Início historiando todo o princípio de minha trajetória como cuidadora, isto é, quando iniciei nessa função, eu não tinha nenhuma experiência na área de Educação Especial, nunca havia trabalhado com crianças com deficiência, era um novo desafio pela frente. Porém, estava muito feliz com a nova oportunidade e também ansiosa de como seria o primeiro dia de trabalho.

Para fazer parte do quadro de cuidadores (as) é necessário ser formado (a) em Pedagogia, ou estar cursando. Foi assim que consegui a vaga, pois quando participei da seleção para o quadro, eu estava cursando o 3º semestre do referido curso. Aqui na cidade, o cuidador trabalha 40 horas semanais, podendo ser em escolas ou creches, dependendo da necessidade. E pode ficar com mais de uma criança por turno, sendo comum até 4.

Fui enviada há duas escolas, no turno da manhã para cuidar de um garoto adolescente de 14 anos, com paralisia cerebral, no qual estava no 1º ano do fundamental I. E à tarde em outra escola, para cuidar de uma menina de 5 anos com autismo, na qual estava no pré-escolar.

Ambas as escolas não apresentavam nenhum plano de ensino individualizado para trabalhar com os alunos e nem tão pouco recursos adaptados para auxiliá-los. Nos momentos das atividades, caso eles fossem fazê-las, tinham de “adaptar-se” as propostas dos demais alunos da sala. Por não haver algo direcionado as suas especificidades. Ao me deparar com essa realidade logo no início da minha jornada, fiquei preocupada com o aprendizado deles. Como eles iriam conseguir evoluir se não tinham condições de acompanhar as turmas em que se encontravam? Infelizmente não se via muito interesse por parte dos professores e da gestão, em mudar a situação. E isso era o mais angustiante.

Não sei se o fato de não haver interferência por parte dos profissionais se dava pelo fato de não saberem como lidar com essas crianças, ou se por acharem que cabia a mim como cuidadora, o papel de elaboração e adaptação de atividades. Embora como já visto, essa função não compete ao mediador/cuidador. Ao levar todo esse trajeto em consideração, me paira uma grande interrogação na mente. Como esses alunos poderão avançar se quem deveria

incluirlos e fazer adaptações quando necessárias, não as faz? E pior ainda, que quem está para acompanhá-los não pode intervir nesse sentido? É uma situação muito controversa.

Embora não competisse a minha função, elaborar e adaptar atividades dirigidas a eles, eu assim as fazia. Eu agia dessa forma por não concordar e nem ser conivente com esse tipo de “ausência” pedagógica. Sendo assim, busquei me inteirar sobre as deficiências na internet, para poder aprender o que era direcionado a elas e poder auxiliar e proporcionar aprendizados aos alunos. Essa atitude de investigação foi sem dúvidas, o melhor que pude fazer, pois ao modo que ia adquirindo conhecimentos eu os colocava em prática com eles. Dessa forma, comecei a fazer as atividades e aplicá-las. Como quase sempre não havia folhas de ofício suficiente, eu arcava com todos os gastos, incluindo impressão colorida. O que me instigava era ver eles de fato participando e aos poucos evoluindo.

Desde então, não parei de agir dessa forma. Tendo em vista que já passei por várias instituições, mas infelizmente a prática do “não compete a mim”, continua fortemente presente”. Esse tipo de comportamento por parte de muitos professores, acontece por eles dizerem que não sabem como lidar com “essas crianças”, não sabem nem por onde começar. Realmente não é fácil mesmo, entretanto quando não se conhece sobre algo o mais indicado a se fazer é buscar conhecimento. E hoje esse discurso do “eu não sei”, não pode fazer parte do cotidiano do professor, já que estamos em um tempo que tudo o que procuramos, está à distância de um clic. Com o acesso à internet, pode-se aprender de tudo um pouco, então usar “o eu não sei” para não executar a sua obrigação, não faz sentido.

Assim, nem sempre o que é estipulado e determinado por lei é ao pé da letra posto em prática, e especificamente com relação ao discorrido, a melhor alternativa no meu ponto de vista, foi o de fazer alguma coisa por essas crianças as quais eu cuidava. Visto que se tivesse agido de forma contrária, eles não participariam e não teriam realizado atividades condizentes com sua condição, tendo respeitada as especificidades de cada um. O meu desejo era que todos os professores, gestores e equipe técnica vestissem a camisa da inclusão efetiva, proporcionando condições favoráveis ao desenvolvimento de cada aluno público da educação especial. Todos unidos no mesmo propósito, as chances de sucesso serão maiores e os alunos sem dúvida serão os principais beneficiados.

De acordo com Mousinho et. al. 2010 apud Rahme (2018), o mediador/cuidador deve ter a sensibilidade de perceber o que o aluno necessita, como isso, ele poderá auxiliá-lo de forma a suprir sua “demanda”. Para tanto, obter uma formação que o permita “apropriar-se de referências” torna-se indispensável. Todo esse meu engajamento e interesse na participação e evolução dos alunos com quem tive contato, mostra que quando se tem compromisso e

responsabilidade na prática docente, resultados positivos surgem. Mesmo não competindo a mim a atribuição de ensinar, coube a mim a sensibilidade de acolher.

Em nenhum momento em meio às minhas opiniões busco me autopromover, mas sim trazer a todos que vierem a ter contato com este trabalho, que eu acreditei no potencial desses alunos, enquanto à escola os deixavam à margem.

4.1 Primeiro Momento: Pré-escola II

Esse momento da Educação Infantil foi o ponto de partida para as ações subsequentes com a criança, tendo em vista que este foi o período mais desafiador para mim enquanto cuidadora/mediadora ainda sem nenhuma experiência e para a aluna, que estava acabando de chegar à escola. Todo trabalho desenvolvido aqui foi o alicerce para novas aquisições.

Quando penso em relatar sobre esse assunto com alguém ou escrevê-lo como faço nesse momento, sou invadida por muitas lembranças e inúmeras sensações. A princípio fui tomada pela sensação de adentrar num mundo desconhecido, onde eu não tinha a menor ideia e preparo do que ia fazer. Ao chegar na escola para cuidar da criança a qual fui designada, estava tomada de curiosidade e ansiedade.

-Como será essa criança? – Será que vou dar conta do recado? Muitas dúvidas me acompanhavam, mas encarei e fui, somente fui...

A criança com 5 anos na época, estava no pré-escolar e em seu primeiro ano na escola pública. Era uma menina linda e muito cativante, chamada Eduarda¹. Ela era uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), de grau 2 (moderado) e não verbal, o que dificultava muito para compreendê-la e ela a nós. Sempre estava acompanhada de uma “pastinha rosa” cheia de figuras (banheiro, frutas, celular, ajuda, água...) o (PECS)². Não sabia eu, que essa pasta era a sua boca, pois ela usava as figuras para comunicar-se com os outros. Tudo que precisava estava lá.

¹ Nome fictício da aluna.

² PECS (Sistema de Comunicação Alternativa e/ou por Figuras ou Picture Exchange Communication Systems, em inglês).

Imagem 01- Pasta PECS

Fonte: arquivo da pesquisadora

No primeiro dia de aula cheguei antes que ela. E com a professora e as demais crianças fomos para sala de aula. Ela chegou um pouco depois, acompanhada de sua mãe e de sua cuidadora particular. Ao chegar à sala ela chorava muito e não estava adaptada ainda a sua nova rotina, foi preciso a mãe e a cuidadora pegá-la no braço para fazer com que ela entrasse e permanecesse na sala. Pois não aceitava, chorava e resistia bastante. Mesmo com toda a negação, sua mãe não permitia que faltasse, com o intuito que ela se acostumasse o quanto antes a nova rotina.

Eduarda não aceitava que tocasse nela, o período de choro durou vários dias e ela só ficava na escola porque sua cuidadora particular a acompanhava durante toda a tarde, todos os dias. Isso acontecia também, devido as aulas terem iniciado e de ainda não haver cuidadora disponível.

Ao me deparar com aquela menina “tão linda e cativante” mesmo sem permitir que eu me aproximasse dela, eu me encantei e logo busquei me aproximar e tentar ao máximo que ela permitisse que eu ficasse próxima a ela. No início ela resistia muito, afastava-se, corria pela escola, subia e descia degrau e arrodeava uns canos coloridos que ela amava. E eu sempre a acompanhando! Ansiosa para que ela me olhasse e me notasse como alguém que estava ali para ajudá-la.

Os dias foram se passando e, aos poucos, com muita insistência e dicas de sua cuidadora particular, ela começou a me perceber, a me olhar, mesmo que em poucos momentos, mas já era alguma coisa. Eduarda sempre ia para a escola com algum brinquedo musical, pois amava ouvir as músicas bem ao pé do ouvido. Então, isso foi o gatilho principal para que ela me aceitasse e confiasse em mim, a música. Para Brites e Brites (2019, p. 128) “muitas pessoas com TEA têm um fascínio particular pela atividade musical e podem associar melodias a um interesse e atenção social”.

Os choros ainda eram presentes, mas estavam menos intensos. Porém, Eduarda ainda não aceitava entrar e permanecer na sala de aula com as demais crianças, gostava de ficar andando pela escola, correndo e brincando sozinha. Passei a esperá-la no portão de entrada da escola, para uma maior proximidade e foi dando certo desse modo. Com o passar dos dias fui

adquirindo mais confiança para cuidar dela, com isso, sua cuidadora não mais precisou ficar a tarde toda na escola.

Eduarda estava cada vez mais próxima de mim e eu dela. Como tinha falado antes, ela adorava música, essa foi a forma pela qual consegui adentrar em seu mundo, além, é claro, de muita insistência. Ela gostava tanto de música, que eu cantava a mesma por várias vezes e ela olhava pra mim, pegava em minhas mãos e sacudia, como se dissesse: - “canta de novo”. E assim eu fazia, cantava novamente.

Com essa rotina, ela começou a sentir-se segura e mais à vontade na escola e, aos poucos, fui levando-a para mais próximo da sala de aula, com o intuito de que ela entrasse e se juntasse às crianças. Aos poucos foi dando certo. Ela chegava, eu esperava no portão, cantava muitas músicas enquanto, vagorosamente, íamos em direção à sala de aula e ela começou a aceitar entrar, passava pouco tempo e fugia, e eu corria atrás e trazia novamente cantando. Foi assim por mais alguns dias.

Eu já estava muito feliz com os pequenos avanços que ela apresentava e queria mais, muito mais. Com o passar dos dias, ela ficava cada vez mais dentro da sala de aula, mas ainda não aceitava sentar à mesa com os demais alunos e nem realizar atividade. Então, eu comecei a levá-la para o tapete que tinha ao fundo da sala e lá sentava, ela se aproximava, puxava minha mão para sairmos, mas eu permanecia ali e começava a cantar. Dessa forma, ela foi aceitando ficar mais tempo e a sentar-se no tapete e, gradativamente, em maior tempo.

Como forma de facilitar a compreensão de Eduarda à rotina da sala de aula, eu confeccionei um cartaz (quadro de rotina) no qual continha imagens relacionadas as atividades que ela tinha de fazer, por exemplo, sentar, escrever, lanchar, brincar, ler, banheiro. Por serem altamente visuais, a utilização de imagens auxilia fortemente pessoas com autismo.

Imagem 02- Quadro de Rotina



Fonte: arquivo da pesquisadora

Outro avanço importante estava acontecendo, agora eu precisava fazer com que ela sentasse junto as outras crianças e participasse da rotina da sala de aula. Saindo do tapete,

comecei a sentar à mesa, para ela poder ir se aproximando e acostumando-se com aquele lugar. E, com insistência e, muita música, ela foi aos poucos, sentando no meu colo e logo depois estava sentando na ponta da mesa em sua própria cadeira, próxima das crianças.

Mas eu queria ver ela envolvendo-se com seus colegas e fazendo alguma atividade, porém a resistência não permitia. Aos poucos, alguns coleguinhas mais interessados começaram a querer brincar com ela, mas sem muito sucesso. Ela os ignorava. Então, como forma de aproximar todos eles, eu disse que Eduarda amava música, que se eles cantassem, ela com certeza iria olhá-los e querer brincar. E assim foi feito: as crianças que estavam mais dispostas a garantir sua atenção, começaram a cantar e bater palmas acompanhando a música, e Eduarda começou a interessar-se. Esse foi o começo das interações deles, era muito lindo de ver o quanto eles se importavam e queriam ajudá-la.

A partir daí, as coisas começaram a evoluir. Pois além de cantar para ela, eles queriam auxiliá-la nas atividades e mostravam como se fazia, para que ela olhasse e aprendesse com eles. Chegavam a pegar em sua mão para que ela conseguisse escrever, pintar, encaixar alguma peça de jogo, já que percebiam a sua dificuldade. A mediação por parte dos demais alunos favorecia o processo de inclusão de Eduarda, pois suas ações baseavam-se no que presenciavam diariamente no cotidiano da sala, como aponta Rhame (2018).

Após todo esse processo de adaptação de Eduarda, as investidas agora giravam em torno do seu aprendizado. As crianças com autismo apresentam algumas dificuldades sensoriais, (texturas, cheiros fortes, barulho, luminosidade) o que pode dificultar a aquisição da escrita, leitura, atenção, e até mesmo permanecer na sala de aula. Sendo necessário uma atenção por parte do professor ou cuidador, voltada a contribuir para amenizá-las ao máximo.

Eduarda tinha muita resistência em sentar e isso é uma habilidade essencial para que a criança possa fazer suas atividades e concentrar-se. De acordo com Gomes (2015), sentar é uma habilidade básica e que o aluno com autismo precisa aprender antes de ser inserido no contexto de leitura e escrita. Caso ele ainda não permaneça sentado tempo suficiente para cumprir essa demanda, faz-se necessário aumentar, gradativamente, esse período. E para isso, algumas estratégias são muito eficazes.

Como estratégias para Eduarda permanecer sentada e passar um tempo maior assim, eu perguntei a sua família quais os desenhos ou personagens que ela mais gostava, sua mãe disse-me que era a galinha pintadinha, então imprimi figuras da galinha, recortei, colei num EVA e deixava em cima da mesa quando íamos fazer as atividades. No início ela resistiu, mas eu insisti e, aos poucos, ela foi aceitando melhor.

Suas atividades não eram adaptadas, fazia as mesmas atividades que as outras crianças. Mas isso, para ela, em particular, era totalmente sem sentido, já que não compreendia a proposta destas. Ela ainda não sabia pegar direito no lápis para pintar e, para escrever, era totalmente avessa. Como forma de auxiliá-la e querendo vê-la participar, com consciência do que estava fazendo, busquei trabalhar com ela com materiais concretos: alfabeto em EVA, números em EVA, peças de encaixe, e muitas figuras. Foi a partir desse momento, mas ainda com bastante resistência dela e persistência minha, fomos evoluindo. Eduarda, começou a gostar de manusear as peças concretas e foi permanecendo cada vez mais sentada com os colegas e seu aprendizado iniciou.

Ela aprendeu rapidamente as vogais, o alfabeto, números e, em seguida, seu pré-nome. Houve uma guinada acentuada em sua aprendizagem e isso era o combustível para querer ir mais além.

Imagem 03- montando o nome



Fonte: arquivo da pesquisadora

Imagem 04- conhecendo os números



Fonte: arquivo da pesquisadora

Todo o avanço que Eduarda demonstrou nessa etapa, foi fruto de muito trabalho, dedicação e persistência. A princípio a minha falta de experiência e desconhecimento sobre como agir com crianças com deficiência e em específico o autismo, poderia me assustar e desacreditar de que qualquer sucesso fosse possível, já que não dispunha de conhecimento e técnicas para atuar na área. Entretanto, algo dentro de mim dizia que era importante não desistir e sim buscar contribuir e acreditar que todo aquele período difícil da adaptação seria ultrapassado por importantes conquistas que estariam mais à frente. E assim foi feito, o dia anterior era o impulso para o seguinte, e que este seria melhor e mais produtivo.

4.2 Segundo Momento: 1º ano

No Ensino Fundamental, Eduarda já estava totalmente adaptada à escola, aos colegas, professoras e a mim. Quando chegava à escola não mais entrava chorando, seguia todo o caminho tranquilamente e até já participava da fila da acolhida, no pátio. Era um orgulho enorme ver todo esse avanço, comparado há tempos atrás.

Diferente da Educação Infantil, o Ensino Fundamental impõe uma mudança de comportamento dos alunos, deixando de lado todo o lúdico e fazendo-os encarar o processo de alfabetização. Essa transição é, sem dúvida, a nosso ver, muito impactante para as crianças típicas e mais ainda para as atípicas, como as que têm autismo.

Nesse sentido, gradativamente, fui trabalhando com Eduarda com o intuito de alfabetizá-la, assim como acontecia com seus colegas de sala, focando na leitura e na escrita. Lamentavelmente, não havia muito envolvimento por parte da professora na questão pedagógica, que alegava não saber como proceder com a criança. Desse modo, eu tomava pra mim a responsabilidade de ensiná-la. O que vai em descontração com o que determina a Nota Técnica 19/2010 (MEC/SEESP/GAB, quando infere que não é responsabilidade do cuidador este papel.

A família foi sempre muito presente e estava sempre disposta a ajudar. Todo o avanço apresentado pela filha Eduarda era muito comemorado e os emocionavam, eles demonstravam estar muito satisfeitos com a “escola” e com o acolhimento que a filha vinha recebendo.

No primeiro ano, Eduarda já dominava todo o alfabeto, memorizou as 26 letras de forma rápida, era de ficarmos admiradas com a capacidade de memorização dela e ver seu interesse por letras e números. Eduarda, tanto lia o alfabeto na ordem, como aleatoriamente. Embora ainda não falasse, ela apontava letra por letra e emitia um som, como se estivesse nomeando-as. Era algo muito interessante de se ver. Não errava uma letra sequer.

Isso só demonstrou que ela podia ir cada vez mais adiante e assim foi. Passando agora para a escrita das letras em letras de fôrma, o que era mais difícil para ela, tendo em vista que sua coordenação motora não era bem desenvolvida. Eduarda mais uma vez me surpreendeu. A princípio, trabalhei com lápis piloto que era melhor para segurar por trazer melhor apoio na pegada. E de acordo com que ia ganhando confiança e tomava cada vez mais gosto em escrever, outros tipos de lápis foram sendo utilizados, assim como também foram adaptados.

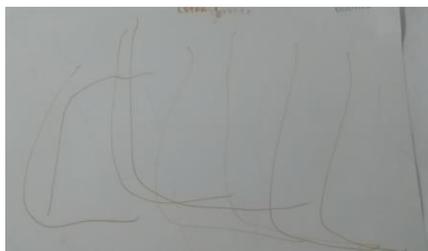
Foram muitos e muitos os treinos de escrita, tanto em folhas de ofício quanto em lousa, no caderno, e até em caixa de areia colorida, de forma a fazê-la adaptar-se aos vários

tipos de materiais. No começo as letras saiam enormes, do tamanho que era a folha, mas ao longo do tempo ela foi aprendendo o controlar o espaço que tinha disponível para escrever.

Escrever é algo difícil, que demanda muito esforço e atenção por parte das crianças quando estão em fase de aprendizagem, e para os alunos com autismo essa tarefa é ainda mais complexa.

Na habilidade de escrita, as crianças com autismo costumam ter muitas dificuldades. Dados mostram que 80% delas não conseguem atingir o desempenho pleno. [...] elas têm dificuldades significativas em coordenação motora – tanto fina quanto grossa – e em sensibilidade e percepção para “a pega” do lápis. [...] é essencial o uso de materiais adaptativos que facilitem a “pega”. Pode-se usar lápis mais grossos, com antiderrapantes, e folhas com a superfície mais áspera. (BRITES E BRITES, 2019, P. 158-159).

Imagem 05- Treinando a letra L



Fonte: arquivo da pesquisadora

Imagem 06- Treinando o alfabeto



Fonte: arquivo da pesquisadora

As figuras acima, demonstram como Eduarda começou na escrita e ao longo de muito treino foi evoluindo e controlando mais a mão na hora de escrever. A princípio, ela era totalmente dependente de mim, isto é, eu dava ajuda total, quando pegava em sua mão até que ela aprendesse e memorizasse o formato de cada letra. Conforme ia aprendendo a ajuda diminuía, para que ela conseguisse se sentir mais independente e confiante ao escrever sozinha.

O uso de jogos educativos também foi um recurso muito utilizado em seu processo de leitura e de escrita, no qual sempre havia a presença de imagens para facilitar a compreensão dela. Um dos mais utilizados era o de “formação de palavras”, no qual tinha imagens e os espaços correspondentes a serem preenchidos com alfabeto de madeira ou papel cartão. Eduarda simplesmente superava-se a cada dia, pois eu fazia a palavra uma única vez e, logo em seguida, eu embaralhava as letras para que ela pudesse montar a palavra e ela fazia tudo corretamente, errava pouquíssima vezes. E o melhor de tudo era ver o quanto ela se divertia enquanto aprendia. Isso mostra que o quanto é importante oferecer diversos materiais e utilizar de muitas metodologias no ensino das crianças com autismo.

Imagem 07- Formando palavras

Fonte: arquivo pesquisadora

Imagem 08- Formando palavras

Fonte: arquivo da pesquisadora

Outro recurso utilizado com Eduarda foi o uso de textos fatiados, textos estes que partiam do interesse dela, ou seja, música e cantigas de roda. Eram textos curtos, a fim de facilitar a leitura e compreensão que, de início, eu lia e cantava com ela para em seguida ela conseguir montar o texto sem auxílio. E mais uma vez Eduarda surpreendeu, lia frase a frase das cantigas e também as palavras que as compunham, sempre apontando-as e emitindo o som delas, ao seu modo.

Além dela explorar a atividade com meu auxílio, contava também com a ajuda dos colegas, que faziam questão de participar desses momentos. Era muito interessante ver as crianças interagindo com Eduarda, pois colocavam em prática o que eu fazia com ela. Eles observavam como eu realizava as atividades e faziam muito parecido, até as palavras que eu utilizava, elas muitas vezes repetiam.

Imagem 09- Montando texto fatiado

Fonte: arquivo da pesquisadora

Imagem 10- Montando texto

Fonte: arquivo da pesquisadora

A trajetória de Eduarda iniciada na educação infantil foi de muita resistência em adaptar-se e permitir aproximação das pessoas a ela, tendo em vista que o processo de confiança estabelecidos entre as pessoas com autismo e as demais pode levar um tempo para acontecer. Suas dificuldades de comunicação e compreensão social, contribuíam para esse

comportamento de negação a qualquer investida de aproximação de pessoas fora do seu convívio habitual, o que conseqüentemente dificultava novas possibilidades de aprendizagem.

Porém, aos poucos, toda essa negação passou a dar lugar para um interesse que foi surgindo de forma tímida e ao longo do tempo cresceu e instalou-se, permitindo com isso associação de muitos estímulos, uma mudança considerável, tanto de comportamento quanto em aprendizagem. Todas as intervenções realizadas no âmbito escolar seguidas de muito engajamento e persistência, comprovaram que é possível obter bons resultados com as crianças com autismo. Uma hora ou outra a recompensa aparece, a questão é não desistir nunca.

A continuidade desse processo de evolução no ensino fundamental, reforça o quanto foi válido e relevante o alicerce construído anteriormente. No qual iniciou-se com a aquisição de habilidades básicas e gradativamente foi-se avançando para habilidades mais desafiadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo geral, este estudo buscou discutir a minha experiência profissional com uma estudante com transtorno do espectro do autismo, numa escola regular da rede municipal de ensino na cidade de Campina Grande – PB, através de um relato de experiência, no qual aponta como se deu o primeiro contato com a criança, associado a minha falta de conhecimento sobre o transtorno. E todo o caminho enfrentado até os primeiros indícios de progresso.

É importante lembrar que ao ser designada pela Secretaria de Educação para ser cuidadora de uma criança com autismo, eu não tinha nenhuma experiência. O que tornou mais difícil o desempenho da função. Todavia, todo o desconhecimento transformou-se em combustível para que eu exercesse um trabalho do qual vinha a me orgulhar, posteriormente. Esse desconhecimento de como lidar com a aluna, também partia do corpo da escola e principalmente das professoras.

Muito se discute sobre as atribuições do cuidador dentro das escolas. Quais suas reais obrigações? Cuidar da questão de higiene, alimentação e auxiliar os alunos em seus deslocamentos? Ou tomar para si a responsabilidade de ensinar e tornar-se responsável pelos avanços acadêmicos destes?

Como resultados, este trabalho apontou que a cargo do cuidador(a) fica a responsabilidade de cuidar e ensinar os alunos com deficiência. Responsabilizando-se também em pesquisar, adaptar e criar atividades condizentes com as especificidades dos alunos. Ou seja, o aluno não é da escola, não é da sala de aula e sim do seu cuidador. Como também, registrou avanços consideráveis no desenvolvimento da aluna citada na pesquisa.

A inclusão real de alunos com autismo ou demais deficiências, nas escolas regulares públicas, como também privadas, só ocorrerá quando todos buscarem ter conhecimento sobre o assunto, a fim de auxiliarem essas crianças em suas necessidades. O que infelizmente não ocorreu com a aluna da presente pesquisa.

Embora desconhecesse sobre qualquer informação sobre autismo, eu precisava fazer algo para que a aluna da qual estava cuidando, pudesse vir a fazer parte do contexto escolar. Buscando fazê-la adaptar-se primeiro ao ambiente, inserindo-a à rotina da escola e da sala de aula, e principalmente, proporcionando condições de aprendizagem reais. Para que posteriormente avanços pudessem ser observados.

Nesse sentido, diversas estratégias foram sendo implantadas como: adaptação de materiais; utilização dos campos de interesse da aluna, no caso a cantiga, fortemente,

explorada para atrair a sua atenção visual e promover uma maior aproximação entre mim e ela, como dos demais alunos; uso de rotina visual, com auxílio de figuras contendo imagens do funcionamento da sala; utilização de matérias concretos, dentre outros.

Tudo isso foi utilizado e a princípio nenhum resultado positivo surgia. Mas com muita persistência e dedicação, a aluna começou a demonstrar que tudo o que vinha sendo trabalhado estava sendo válido. Onde passou a apresentar um comportamento diferente, muito mais receptivo e mostrava-se interessada no que antes não lhe cativava.

Com isso, ela passou a evoluir a cada dia, tanto em questão comportamental como em aprendizagem. Onde antes não era possível sentar, permanecer na sala de aula, cumprir regras, estabelecer contato, realizar atividades e participar de eventos. Hoje, a aluna encontra-se alfabetizada e totalmente adaptada ao funcionamento da escola.

Consideramos que o estudo presente, mostrou claramente a realidade de como as crianças com autismo ainda ficam à margem nas escolas. Seja pela falta de capacitação dos profissionais em compreender o transtorno, para poder intervir e auxiliar esses alunos promovendo avanços, seja pela falta de interesse que infelizmente é recorrente nos profissionais nas instituições.

Constatamos que a presença do(a) cuidador(a) foi fator determinante para a aluna em questão, tendo em vista que ela demandava a necessidade de um apoio especializado pelo fato do acentuado grau de autismo, (moderado). E por apresentar dependência como: auxílio para comer, ir ao banheiro e por questões de sua segurança. Partiu desse profissional um olhar mais atencioso e acolhedor, no qual almejava progresso para “seu aluno(a)”. Enxergando isso como possível, diariamente.

Não queremos apontar que é culpa do professor não saber sobre a síndrome em profundidade, porém, é obrigação saber ao menos de forma rasa sobre o assunto. Já que é o responsável por ensinar aos alunos com autismo inseridos em sua turma. Além de que, o número de crianças com autismo matriculadas no ensino regular nos últimos tempos vem crescendo consideravelmente.

O estudo também apontou que é possível haver um bom desenvolvimento dos alunos com TEA no ensino regular, independente do grau de autismo. Entretanto, antes de tudo é preciso interesse em querer que dê certo, associado ao conhecimento sobre o transtorno e a participação em capacitações profissionais.

Acreditamos que este trabalho possa servir de incentivo aos profissionais das instituições escolares, como principalmente aos professores das salas regulares com alunos

com TEA. Acreditar no potencial dos alunos, associado a inúmeras e incansáveis investidas em sua aprendizagem, faz toda a diferença e mostram resultados bastantes satisfatórios.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Pereira Araújo Adriana; WERNER, Andréa. **Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães autistas**. In: BORGES, Pereira Araújo Adriana; NOGUEIRA, Magalhães Luísa Maria (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implementação de sala de Recursos Multifuncionais**.2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 04/2009. Institui o Atendimento Educacional Especializado**. Diário Oficial da União, Brasília: MEC. Seção 1, p.17.
- BRASIL. Ministério da Educação. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado,1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades Educativas Especiais**.1994. MEC. acesso em:04/01/21.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Convenção das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília,2007. Acesso em :07/01/21
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.**
- BRASIL. Ministério da Educação **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Planalto.gov.br 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação Nota Técnica nº 19/2010 sobre profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, de 8 de setembro de 2010. Brasília: MEC/Ministério da Educação, SEESP/ Secretaria de Educação Especial.
- BRASIL. Ministério da Educação **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. MEC. Secretaria de Educação Especial, Brasília. 2003.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luíza Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- GOMES, Camila Graciela Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo/ Camila Graciela Santos Gomes**. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2015.

GRANDIN, Temple. **O Cérebro Autista**. Richard Panek; tradução. 11ª ed. Cristina Cavalcanti. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2019.

LUDKE, Menga & ANDRÉ Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RAHME, Farid Maria Mônica. **A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. In: BORGES, Pereira, Araújo Adriana; NOGUEIRA, Magalhães Luísa Maria. (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entendendo o autismo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2012.

WEBMAIL

<https://www.akatu.org.br/noticia/conheca-a-origem-e-a-importancia-do-dia-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos/> acesso em:24/12/20.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> (2008) acesso em: 15/01/2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: Em busca de um Espaço na História da Educação Brasileira**. 1995. Disponível em: https://historiapt.info/pars_docs/refs/1/301/301.pdf acesso em:14/11/2019.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> acesso em: 17/12/2020.

GAIATO, Mayra. 1 vídeo (11m e 1 s). **Níveis de Gravidade e os Principais Sintomas do Autismo** – Mayra Responde. Publicado pelo Canal Mayra Gaiato,2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AXOdHF3MBNM>. Acesso em:13/05/20.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão**. 2002 (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED (UNICAMP). Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf acesso em: 13/12/2020.

Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cardioli... [et al.]- 5.ed.- Dados eletrônicos.- Porto Alegre: Artmed,2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> acesso em:10/08/2019.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf acesso em: 25/10/2019.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedito. **ALVES**, Vera Lúcia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. ACTA FISIÁTRICA.2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875> acesso em: 11/03/2020.

Revista Autismo. Ano 1- número 0. Setembro de 2010.www.revistaautismo.com.br.
<https://www.revistaautismo.com.br/versao-digital/> Acesso em: 20/09/20.

RICARDO, Helena. **CASTRO**, José Paulo dos Santos Rosas de. **CASTRO**, Rita de Fátima da Silva Rosas de. **O Momento Histórico de Criação da associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em ponta Porã e sua Relação com a História da educação Especial no Brasil**. RV.v.2. n. 6 Diálogos Interdisciplinares-GEPFIP.2018. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deaint/article/view/7593> acesso em: 07/12/2020.

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e**, n. 1, p. 51-64, 2001. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma_ensino.pdf acesso em: 03/01/2021.

<https://tismoo.us/saude/quais-os-sinais-e-sintomas-de-autismo/> acesso em: 10/01/21

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm acesso em :11/01/21 - Lei Berenice Piana.

Zanolla, T. A., Fock, R. A., Perrone, E., Garcia, A. C., Perez, A. B. A., & Brunoni, D. (2015). **Causas genéticas, epigênicas e ambientais do transtorno do espectro autista**. *Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 15(2). Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2015/cadernos/2/CAUSAS_GENE_TICAS_EPIGENE_TICAS_E_AMBIENTAIS_DO_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_AUTISTA_.pdf acesso em: 14/02/2021