



diálogos em

Educação Especial

volume II

Stéfani Quevedo de Meneses
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(organizadores)



Stéfani Quevedo de Meneses
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Organizadores)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Volume II

Reinaldo Azambuja Silva
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação

Eva Maria Katayama Negrissolli
Superintendência de Políticas de Educação

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial

Stéfani Quevedo de Meneses
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Organizadores)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Volume II

Primeira Edição



Campo Grande –MS
2017

Produção

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS
Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP)

Projeto

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – Núcleo de Pesquisa Educacional (CEAME/TEA)

Coordenação

Paola Gianotto Braga

Revisão Linguística e Ortográfica:

Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos

Arte e Capa

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – Núcleo de Pesquisa Educacional (CEAME/TEA)
Assessoria de Comunicação e Eventos (ASCOM)

** Todos os textos são de completa responsabilidade de seus respectivos autores*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536

Diálogos em Educação Especial [livro eletrônico] / Stéfani Quevedo de Meneses, Paola Gianotto Braga, Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp (Orgs.) – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Perse, 2017.

104p., e-Book – PDF (Série: Diálogos em Educação; v.2)

ISBN 978-85-0658-6

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação especial – Mato Grosso do Sul. 4. Educação inclusiva. 5. Inclusão. I. Meneses, Stéfani Quevedo de. II. Braga, Paola Gianotto. III. Buytendorp, Adriana Aparecida Buratto Marques. IV. Título.

Direitos Autorais reservados de acordo com a Lei n. 9.610/98



Todo o conteúdo deste livro, exceto onde identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons, podendo ser reproduzido total ou parcial desde que citada a fonte.

“[...] Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido [...].”

(Rubem Alves)

AUTORES

Paola Gianotto Braga - Autora/Organizadora

Psicóloga (UNIDERP, 2005); Pedagoga (FAVED, 2017); Neuropsicóloga (INESP, 2008); Especialista em Educação Especial (FESL, 2017). Atualmente é Coordenadora no Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA - SED-MS).

Stéfani Quevedo de Meneses - Autora/ Organizadora

Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena - Língua Portuguesa e Inglesa (Anhanguera/UNIDERP, 2013). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUNLEC. IESF, 2017). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (IEPAT, 2018). É responsável pelo Núcleo de Pesquisa Educacional como Técnica do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA – SED/MS).

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp - Autora/Organizadora

Possui graduação em Pedagogia pela (FUCMAT, 1988); Especialização Lato Sensu em Educação Especial (UFMS, 1990); e Mestrado em Educação (UFMS 2006). Atualmente é Coordenadora de Políticas para Educação Especial (COPESP - SED/MS).

Cidnei Amaral de Mello - Autor

Graduação em Pedagogia com habilitação para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar pela (UNIASSELVI 2011); Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (Libera Limes, 2014). Atualmente, é Técnico do Núcleo de Assessoramento Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA – SED/MS).

Elen Cristina Vignolli Loango Autora - Autora

Possui graduação em letras pela (UCDB, 2002); graduação em pedagogia (UCDB, 2002). Especialista em Psicopedagogia (UCDB); especialista em Metodologia e Gestão em EAD (UNIDERP) e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade (FESL, 2016). Atua como técnica do Núcleo de Apoio Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA – SED/MS).

Gladys Graciela Paniago Miranda - Autora

Possui graduação em Terapia Ocupacional (UCDB, 2000) e em Pedagogia (UNIASSELVI, 2011). Especialista em Terapia Ocupacional - Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia (UNISALESIANO, 2003); Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar e a Prática Pedagógica para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo (UNIASSELVI, 2014); Tecnologia Assistiva (Faculdade de Tecnologia em Saúde, 2017) e Educação Especial e Inclusiva pela (FESL, 2017). Atua como técnica do Núcleo de Apoio Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA – SED/MS).

Maira Cristiane Benites - Autora

Possui graduação em Terapia Ocupacional (Faculdade Salesianas de Lins, 1999) e em Biologia (FIAR, 2017); Graduanda em Pedagogia (FACIBRA, 2017). Especialista em Terapia Ocupacional - Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia (UNISALESIANO, 2003) e Educação Especial e Inclusiva (FESL 2017). Atualmente, é Técnica do Núcleo de Assessoramento Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA – SED/MS).

Priscila de Oliveira Viração - Autora

Fonoaudióloga - Crefono 7145/MS (UCDB, 2008). Possui especialização em Motricidade Orofacial (UCDB, 2012) e Audiologia Clínica (CEFAC, 2015). Cursa aprimoramento do Transtorno do Espectro do Autismo pelo CEFAC em São Paulo/SP.

Marina de Castro Fregnan - Autora

Graduada em Fonoaudiologia (CRF 2887/MS) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2001) e Especialista em Linguagem também pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2004).

Luiz Henrique de Souza Ferreira - Autor

Estudante com TEA da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Jaqueline dos Santos Martins Lopes - Autora

Possui graduação em LETRAS - Licenciatura (UNIDERP, 2009) e PEDAGOGIA (Anhanguera/UNIDERP, 2014). Pós-graduada em Educação Especial (UCDB, 2015). Atua como Professora de Apoio pelo Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA - SED/MS).

Marilei Teresinha Matieli Arakaki - Autora

Possui graduação em Pedagogia (UEMS, 2013); Pós Graduação em Educação Especial pela (UEMS, 2016). Atua como Professora de Apoio pelo Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA - SED/MS).

Flávia Caloni Gomes - Autora

Mãe do estudante com TEA, João Guilherme Caloni Gomes da Silva, da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (SED/MS).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
---------------------------	-----------

PARTE I

FUNDAMENTAÇÕES	13
-----------------------------	-----------

1 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DO ESPECTRO AUTISTA.....	15
---	-----------

2 - REFLEXÕES SOBRE ADEQUAÇÃO E RECURSOS PARA ESTUDANTES COM TEA INCLUÍDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 5º ANO.....	31
--	-----------

3 - REFLEXÕES SOBRE ADEQUAÇÃO E RECURSOS PARA ESTUDANTES COM TEA INCLUÍDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO	41
---	-----------

4 - O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA POR ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR	51
--	-----------

5 - COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA PARA ESTUDANTES COM TEA.....	63
---	-----------

6 - COMPREENDENDO A ECOLALIA EM CRIANÇAS COM AUTISMO	77
---	-----------

PARTE II

VIVÊNCIAS	85
------------------------	-----------

7 - A MINHA VIDA ESCOLAR.....	87
--------------------------------------	-----------

8 - O PAPEL DO EDUCADOR COMO FERRAMENTA MEDIADORA DA INCLUSÃO	89
--	-----------

9 -ELES NÃO ENTENDEM:NÓS QUE SOMOS ESPECIAIS.....	95
10 - MEU FILHO:MINHA VIDA E APRENDIZADO	101
SOBRE O CEAME/TEA	105

APRESENTAÇÃO

Seguimos com o segundo volume da série: “Diálogos em Educação Especial” organizado pelo Centro de Apoio Estadual Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA e idealizado pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED, da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul.

O intento desta publicação, além de apresentar alguns materiais de suporte teórico para respaldar os educadores e demais interessados, também conta com relatos que retratam o TEA por outro prisma, a vivência com o transtorno descrita pelos olhos do próprio estudante, professores e família, pois muito se fala sobre as pessoas com autismo, e pouco se dialoga com esses sujeitos que testemunham diariamente o processo de inclusão.

A Secretaria de Estado de Educação do MS, luta continuamente para oportunizar a produção de conhecimento em benefício dos estudantes, bem como a valorização dos nossos docentes e contribuições para a comunidade em geral. O ensejo de compartilhar experiências e aparatos teóricos nos oferece a certeza, de que a educação é um campo muito fecundo, com espaço para todos - se soubermos plantar as sementes corretas e prestar os devidos cuidados - muitos frutos hão de vir, assim como ocorreu com a presente produção.

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso Sul

PARTE I
FUNDAMENTAÇÕES

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DO ESPECTRO AUTISTA

Stéfani Quevedo de Meneses

Pensar em alfabetização e letramento costuma remeter certa angústia quando relacionamos a um quadro de deficiência. Ao se tratar de uma criança típica, muitos pais e docentes já começam a se questionar, levados pela ânsia acerca do período em que o estudante estará, finalmente, dominando a leitura e escrita. É sabido que tais fatores também são decorrentes de uma sociedade neoliberal e imediatista, a qual instiga muitos sujeitos a pensarem que todo desenvolvimento requer evoluções instantâneas, o que corrobora também, em acentuadas dificuldades para encontrar os melhores caminhos que possam fornecer a leitura e escrita a um indivíduo que apresenta autismo.

O sujeito, desde os primeiros estímulos relativos à escrita, estrutura hipóteses linguísticas, pautando-se na sua natureza e no funcionamento como um sistema representativo. Quando associamos o processo de aquisição de leitura e escrita ao autismo, encontramos dois principais entraves, muito comuns nesse quadro: a dificuldade no desenvolvimento da comunicação e a abstração atípica.

Segundo Freire (1993), o processo de alfabetização vai além do reconhecimento de símbolos e letras, requer um domínio sobre a interpretação do que está em torno do sujeito, ou seja, a leitura de mundo é principal aliada de tal conhecimento. Mello (2004) ratifica alegando que o autismo é um transtorno caracterizado por desfalques qualitativos na comunicação, interação social e no campo imagético.

Cagliari (1998, p.89) infere que o processo de alfabetização remete diversos fatores e, quanto mais conhecedor for o docente acerca de como ocorre o procedimento de aquisição do produto conhecimento, de como um estudante se situa em seu desenvolvimento emocional e vem evoluindo a sua interação social, bem como a natureza da realidade linguística utilizada no momento em que está acontecendo à alfabetização, mais possibilidades terá o professor de direcionar produtivamente o processo de aprendizagem.

A necessidade explícita de se conhecer o estudante em sua totalidade, evidentemente, está ligada a importância de uma efetiva diagnóstica pedagógica e acompanhamento diário, para elencar as potencialidades e dificuldades do estudante, levando em conta o currículo oculto que tal sujeito trará consigo. No entanto, quando se pensa em TEA, muitos educadores acabam se limitando a deficiência, o que seria

completamente prejudicial no processo de alfabetização. Faz-se indispensável reconhecer o discente como um ser único, humano, não o comparando a outro indivíduo, mas direcionando comparações relacionadas à suas próprias evoluções.

Muitas pessoas podem estar familiarizadas com o conceito de alfabetização, diversas indagações levarão para o mesmo desfecho: “alfabetizar significa transmitir conhecimentos concernentes à leitura e escrita”, porém, os fatores interligados podem concentrar-se no esquecimento da maioria que apenas vislumbra o produto final.

Batista (2006, p.16) delineou a configuração basilar de alfabetização: “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.” Tal definição foi acometida por uma amplitude, paulatinamente, para se chegar a um quociente que não considera um ser alfabetizado se dominar meramente, codificações e decodificações, tal sujeito deverá amplificar conceitos que o leve a efetivar a interpretação do que o cerca.

Abre-se espaço para que o conceito de letramento possa ser reconhecido, não apenas como uma teoria distante da alfabetização formal, mas como uma valorativa necessidade de apresentar-se vinculado a esta.

Soares (2011) menciona que, letramento decorre da tradução do inglês *Literacy*, com o significando: “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. Tais colocações levam-nos a crer que, ensinar conhecimentos sobre os símbolos correlacionados à leitura e escrita, será inválido se não conseguirmos oportunizar a utilização dessa capacidade, para fomentar a comunicação do sujeito aprendente com o meio no qual está inserido.

É válido continuar recorrendo a Soares (2003) que assevera:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Apesar do conceito de alfabetização e letramento apresentar introduções distintas no cenário educacional, a necessidade de associar ambos é explícita, em uma relação de dependência. Se não houver o letramento a alfabetização não terá utilidade,

tampouco o letramento apresentará maior funcionalidade, sem os princípios de codificação e decodificação de símbolos, que o processo da alfabetização oferece.

Haja vista, que as limitações resultantes do Transtorno do Espectro Autista (TEA) serão influenciadas pelos modos de comunicação com o meio em que tais sujeitos se encontram, nesse sentido, uma proposta pedagógica para esse público deverá considerar não apenas os conteúdos escolares, mas as questões neurobiológicas e sociais.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS FUNCIONALIDADES

Muito se tem discutido acerca dos melhores mecanismos para alfabetização, algumas abordagens teóricas defendem o método sintético, outras levantam afirmações que resultam na crença de que o método analítico seja decisivo para fornecer o conhecimento de leitura e escrita, o que também é apresentado de forma mista, alfabetização sintética e analítica. Há quem diga que o letramento seja a salvação para o analfabetismo funcional. Não obstante, quando se trata do TEA é preciso analisar as fundamentações de cada uma das perspectivas de modo apurado, para não viciar as práticas que permeiam o processo de alfabetização, assim como não permitir que as estratégias metodológicas nesse pano de fundo, acabem por apresentar um aspecto estanque.

Como já inferido, o ato de alfabetizar era visto como fornecedor do conhecimento concernente a “codificação” e “decodificação”, tal silogismo foi acometido por diversas mudanças a partir do século XIX, com o surgimento de métodos como: sintético (silábicos ou fônicos) e analítico (global), os quais se estabeleciam desde então, como referências para a aprendizagem da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2000).

Muitas literaturas asseveram que tais métodos transformavam o estudante em um indivíduo passivo, que apenas recebia informações oriundas do educador com princípios da Psicologia Associacionista. Partindo desse prisma Barbosa (1994, p. 46) expõe:

No caminho sintético o processo da leitura é a soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. O analítico parte da significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

Tempos depois, com o enfoque mecanicista estruturado pela abordagem cognitivista, oriunda das contribuições relacionadas à Psicologia Genética de Jean Piaget, a

aprendizagem relativa leitura e escrita passou a ser reconhecida como atividade cognitiva, com o intuito de transformar o indivíduo passivo em um sujeito ativo no processo da produção de conhecimento, por intermédio de esquemas de assimilação.

Na segunda metade do século XX, nos anos de 1980, manifestaram-se as contribuições da obra “Psicogênese da Língua Escrita”, explicitadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apresentando estudos que comprovaram níveis conceituais linguísticos que cada sujeito poderia ter, com hipóteses a respeito da escrita nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A partir desse momento não se partia mais do princípio de como se deve ensinar, porém, fora preciso investigar como o sujeito aprende.

Para possibilitar maiores compreensões faz-se importante destacar as configurações de cada um dos níveis, porém antes, vale apresentar a etapa dos grafismos primitivos, que se inicia com garatujas, pseudoletas, mescla entre número e letra, para aos poucos diferir desenho de escrita. Já no nível pré-silábico, o sujeito aponta a hipótese de quantidade mínima de letras em cada palavra (duas ou três); variedade nas letras de cada palavra; multiplicidade entre palavras (mudança na ordem, quantidade e/ou repertório de letras) e a quantidade (e/ou tamanho) de letras está em função do tamanho do objeto (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).

Todavia, na frase pré-silábica, o sujeito utiliza letras aleatórias, não realizando quaisquer tipos de associações da pronúncia com a escrita. Tal indivíduo também pode imaginar que a palavra “borboleta”, seja menor que a palavra “trem”, pois parte do pressuposto de que o segundo objeto seja maior, portanto, a palavra também será escrita em proporções maiores, o que foi chamado por Piaget de “realismo nominal” (PIAGET, 1967).

Sobre a fase silábica, Ferreiro e Teberosky (1986) inferem que, como a unidade de som que se nota nesse período é a sílaba, o sujeito cria a escrita silábica, isto é, cada sílaba é correspondente a uma letra ou uma grafia, escrevendo-se uma letra para cada sílaba, sendo elas vogais ou consoantes. Em resumo, o estudante apresenta alguns problemas nesse nível, pois está convencido de que precisará contar com mais de uma letra, para escrever uma palavra, em decorrência desse fato, encontrará dificuldades na escrita de monossílabos; nas palavras com letras que se repetem como “batata”, escreveria “AAA”. Para tanto, as autoras defendem que o sujeito descobre o sentido da escrita, notando a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, determinando uma letra, para cada emissão sonora. Já o nível silábico-alfabético,

define-se com a aparição de cada sílaba podendo apresentar mais de uma letra, porém o estudante não apresentará todas, apenas iniciais, finais ou letras mais conhecidas.

As autoras supramencionadas inferem, por fim, a aquisição do conhecimento alfabético, na qual a escrita se constrói mediada pelo conflito criado da impossibilidade de ler silabicamente a escrita padrão, em que letras irão sobrar, e de ler a escrita silábica na qual, letras faltarão. Tal indivíduo, mesmo estando alfabetizado, escreve ainda como se pronuncia, registrando os sons da fala, ainda não considerando as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase. Como, por exemplo, a palavra “casa”, escreverá “caza”, partindo da concepção sonora.

O estudo das autoras abriu caminhos no Brasil, no ano de 1986, para proporcionar maiores investigações acerca dos altos índices de evasão e retenção escolar, porém, tal conhecimento não fora devidamente utilizado, uma vez que muitos educadores não tinham ciência de quais mecanismos poderiam utilizar para a progressão de níveis. Trazendo tais perspectivas para o século XXI, nota-se um fator fulcral ao considerar que tal estudo pode auxiliar educadores na diagnóstica pedagógica para estudantes com autismo, pautando-se em tais princípios para estruturar planos de ação.

Mantoan (1992, p. 6) apresenta a seguinte contribuição: “os alunos que recebem um apoio intelectual conduzido por um professor devidamente preparado, são capazes de desenvolver condutas inteligentes”. Essa afirmação confirma a necessidade de um educador devidamente preparado, o que implica na busca de conhecimento contínuo desse profissional, para que haja um trabalho efetivo garantindo aprendizado legítimo a todos.

Infelizmente, grande parte dos alfabetizadores tinha como norte métodos bastante tradicionais de alfabetização. Tais educadores utilizavam exercícios de prontidão, por meio da cartilha, que fornecia as famílias silábicas, o que também era alimentado por aplicação de exercícios mecânicos de cópia. As problemáticas também se intensificavam pela inexistência de trabalhos que se pautavam em desenvolver-se, por meio de textos, os quais raramente eram apresentados, e quando eram, configuravam-se como os “pseudotextos” cerceados pelas famílias silábicas da cartilha. (SOARES, 2004).

A partir da década de 1990, o ato de alfabetizar passou a ser associado a outro conceito: o letramento. Tal denominação metodológica é definida pelo Dicionário Houaiss (2001) como: “um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

No cenário brasileiro o vocábulo “letramento” não ocupou o lugar da palavra “alfabetização”, em contrapartida, associou-se a ela. Pode-se considerar que em pleno século XXI ainda existe um número considerável de analfabetos, todavia, não de “iletrados”, uma vez que um indivíduo não fluente da escrita alfabética, criança ou adulto, está imiscuído em práticas de leitura e escrita sob mediação de um sujeito alfabetizado, estimulando assim, conhecimentos que se relacionam aos gêneros textuais e conhecimento social. Essa afirmação é facilmente explícita quando se observa crianças pequenas que, com certa frequência, são ouvintes de contação de histórias a partir da leitura de adultos e, a posteriori, relatam os mesmos episódios folheando as páginas do livro, como se hipoteticamente estivessem lendo, utilizando-se dos critérios do gênero anteriormente apresentado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais coadunam com essa ótica:

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN, 1997, p. 30)

O decurso do letramento tem seu introito quando o sujeito nasce inserido em uma sociedade regida por materiais escritos, assim como a convivência com outros indivíduos que fazem uso da linguagem escrita, de forma estruturada, a qual apresenta forte intencionalidade influenciando significativamente o letramento. Logo, o processo de alfabetização é introduzido, no momento em que o sujeito é inserido na instituição educacional, fato que não ocorre de forma espontânea. O ato de alfabetizar é minucioso, pois implica em maiores estudos acerca do sistema alfabético, análise fonológica, relações de fonema/grafema, bem como outros aspectos concernentes à língua. Tal conhecimento não deve se estagnar em segundo plano, uma vez que a relevância de ensinar a ler e a escrever sempre se fará. Agregar as duas dimensões: alfabetização e letramento é fator primordial nas atividades educacionais. Todavia, o sujeito inicia seu letramento, antes mesmo da alfabetização, fazendo parte desse processo, o que perdurará mesmo que o segmento de alfabetizar seja concluído.

Contudo, não existem métodos que se apresentem como verdade absoluta, para fornecer caminhos que levem a alfabetização, sabe-se que inúmeras estratégias foram sendo aprimoradas no decorrer dos anos, graças a pesquisas de pessoas que não observaram tal processo, como um mero ato de depositar conteúdos nas hipotéticas

“caixas vazias”, que os estudantes traziam consigo. Estamos cientes que tais sujeitos não são vazios, pois trarão conhecimentos prévios, assim como potencialidades que devem ser levadas em conta, principalmente quando se trata de autismo.

Destarte, os educadores não devem se prender em amarras, existem tantas discussões sobre o ensino da letra cursiva para estudantes com TEA, e pouca preocupação para conhecer a realidade de cada um dos indivíduos. Os sujeitos com autismo não apresentarão perfis que adentram a uma padronização única, porém, se tal discente apresenta dificuldades com a coordenação motora fina e ainda está no processo paulatino da alfabetização, não há justificativa para cobrar desse indivíduo um conhecimento pouco ou nada funcional para a sua vida. Existem pessoas sem quaisquer deficiências, que na atualidade, mesclam letra cursiva e bastão, ou só utilizam a segunda tipologia, as quais conseguem ótimas colocações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou são aprovadas em concursos públicos. Não se pode negar que a ciência em relação à existência dos dois tipos de escrita tenha sua importância, mas o pleno domínio das duas é dispensável em consonância com a realidade de muitos estudantes com TEA. Repensar o fazer pedagógico diariamente é tarefa vital de quem educa e analisa a relevância do conteúdo transmitido.

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO NO VIÉS DO TEA

A partir do intento de alfabetizar conjuntamente com o letramento é preciso voltar os olhos ao estudante com autismo, que independente de sua idade apresentada para o início da alfabetização, deverá receber cuidados quanto ao contexto dos vocábulos apresentados nesse processo, retomando a ideia de que tal sujeito é único e trará consigo suas particularidades, o que também implica no sentimento de pertença, em reconhecer-se como indivíduo parte de um âmbito social, em que deverá ser respeitado, apesar de suas atipicidades.

Nem sempre todos os discentes serão estimulados à alfabetização desde os primeiros anos de vida, em decorrência da falta de informação de muitas famílias, fato que pode trazer maiores dificuldades para futuras evoluções. Nesse sentido, é preciso planejar estratégias metodológicas e habilidades a serem trabalhadas imiscuídas nos caminhos da alfabetização, porém, é notória a necessidade de conhecer esse sujeito colhendo informações que favoreçam o plano de ação pedagógica. No estado de Mato Grosso do Sul

há um centro que acompanha os estudantes com autismo, o CEAME/TEA (Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista), que aderiu ao Plano Educacional Individualizado (PEI), como um aparato suplementar, trabalhado separadamente do currículo, de forma estruturada e continuamente planejada. Se as áreas de maior dificuldade do estudante forem trabalhadas, será possível facilitar o acesso ao currículo formal.

Glat, Vianna e Redig (2012) definem o PEI como:

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (p.84).

Faz-se fulcral pontuar que o PEI é um documento bastante importante, que pode ser regularmente arquivado na pasta do estudante, na secretaria da escola, pois, quando houver a necessidade de transferência do educando ou troca de professor de apoio, suponhamos que o estudante esteja ainda na fase pré-silábica, todas as intervenções e resultados estarão registrados, para que outro educador possa dar continuidade e também estar ciente sobre os métodos que apresentaram boas respostas, bem como dos que foram inoportunos.

Mais importante que um portfólio com sequências fotográficas, como uma suposta comprovação de que o estudante tenha apresentado avanços na alfabetização, os registros diários têm demonstrado maiores resultados de acompanhamento do educando, um apontamento com maior caráter comprobatório. Um diário de bordo, por exemplo, bem estruturado, que registre não só as evoluções pedagógicas, mas o comportamento desse sujeito elencando se houve maior concentração, agitação, sonolência, dentre outros aspectos que são interligados ao rendimento diário, é muito profícuo. A criação de uma legenda de execução das atividades também é outro recurso eficaz, pois, se preenchida todas as vezes que uma atividade for concluída, poderá garantir uma avaliação contínua. Tal legenda pode ser facilmente estruturada de maneira que o professor só marque um “x” nas opções correspondentes, ou seja, poderá imprimir a legenda previamente apresentando informações como: realizou a atividade com algum tipo de auxílio ou foi independente? Quais recursos foram utilizados? Como a atenção se apresentou?

Grande parte dos sujeitos com TEA tem como comorbidade a Deficiência Intelectual (DI), o que resulta em maiores dificuldades durante a interpretação de símbolos

e imagens, logo, pessoas com autismo costumam necessitar de recursos concretos, para uma efetiva associação de imagens com os grafemas. Vale ressaltar que não se pode estender a incompreensão na decodificação simbólica a todos os indivíduos que apresentam TEA.

Quando se fala em imagens, diversos profissionais da área de educação, logo pensam nos pictogramas, muitas vezes, trabalhados em pistas visuais, que costumam ser inviáveis para muitos, pois apresentam hipotéticas ilustrações com pouca precisão de formato, dificultando o processo de abstração. Para tanto, recomenda-se utilizar figuras, tais como fotografias, as quais apresentarão maior legibilidade, conseqüentemente, contribuirão para uma efetiva compreensão, o que dependerá do nível de comprometimento intelectual.

A construção de uma prancha, com a foto do estudante, o nome do mesmo, como referência na parte superior, e as letras de seu nome emborrachadas e (com EVA ou outro material,) soltas, na parte inferior, para que o discente possa estabelecer a seqüência gradativamente e colar em espaços com velcro, é uma confecção artesanal simples e muito eficaz para introduzir o processo de alfabetização, dentre outros métodos. Essa prática resulta na construção de um dos recursos advindos da Tecnologia Assistiva (TA).

Visando oportunizar o aprendizado serão necessárias algumas Tecnologias Assistivas (TA) ou recursos pedagógicos, muitos se enganam imaginando que estes requerem grande investimento financeiro, acreditando que os aparelhos eletrônicos serão as únicas ferramentas para aperfeiçoar esse processo, quando na verdade, é possível ensinar efetivamente também, com uma tecnologia de baixo custo, um recurso pedagógico construído artesanalmente com materiais acessíveis.

Para dar seqüência a linha de pensamento Vygotsky (1988, p. 73) pontua que:

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Utilizar a Tecnologia Assistiva para mediar à aprendizagem do sujeito com TEA, não é uma escolha e sim uma implicação indispensável, após averiguação das devidas necessidades como comprometimento cognitivo, verbal, motor, sensorial, atencional, dentre outros. É preciso ressaltar que a mediação exige constantes alterações acerca da maneira de aprender e ensinar, a TA ou os recursos pedagógicos, proporcionam

incontáveis experiências que podem servir como molas propulsoras para o desenvolvimento de estudantes com inúmeras dificuldades.

Bersch (2008, p. 2) assevera que a Tecnologia Assistiva define-se como: “[...] um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional ou deficitária, ou ainda, que possibilitará a realização de uma função desejada e que se encontra impedida [...]”.

A alta tecnologia, como é de conhecimento de muitos, pode ser representada por computadores, tablets, smartphones, dentre outros, com os quais será possível estimular o estudante por intermédio de aplicativos, jogos, vídeos, trazendo consigo a ludicidade. Assim como há a baixa tecnologia, que é apresentada por materiais confeccionados artesanalmente, como alfabeto móvel, pranchas de comunicação, rotina, dentre outros.

Existem abordagens muito significativas no que se refere à psicomotricidade, que também estuda a consciência corporal como fator importantíssimo para um sujeito adquirir a leitura e escrita. É sabido que muitas pessoas com autismo podem apresentar déficits físico-motores, as quais terão maiores dificuldades acerca da coordenação motora. Como por exemplo, há estudantes com TEA, que ainda não realizam efetivamente o movimento de pinça para pegar o lápis, o que possivelmente será abrandado com um lápis tipo “Jumbo”, o qual apresenta uma espessura maior que os demais. Outros estudantes, além de não realizarem preensão adequada, depositam demasiada força no ato de escrever, essa problemática pode ser amenizada com um engrossador de lápis confeccionado com algum tipo de borracha ou espuma protetora de canos de refrigeração (tubo isolante).

Vale lembrar que existem sujeitos com dificuldade acentuada para acompanhar linhas ou demais espaços destinados à escrita, não apresentando quaisquer alterações óticas, porém motoras. Nesse caso, o educador poderá aumentar espaçamento da pauta, fornecendo um maior conforto ao estudante e paulatinamente, reduzir esse espaço, conforme as evoluções motoras. Outra possibilidade para amenizar as dificuldades de acompanhamento das limitações de pautas, é passar uma caneta com o auxílio da régua para destacar as linhas ou a confecção de placas limitadoras, apresentando um espaço retangular que se adeque a largura da pauta do caderno. Essa placa será utilizada em cima da folha desejada, encaixando o espaço retangular à linha. Esse recurso pode ser confeccionado com quaisquer materiais que apresentem uma superfície plana e enrijecida. Tais práticas também são resultantes da baixa Tecnologia Assistiva, as quais poderão ser efetivamente orientadas por um profissional responsável dessa área, o Terapeuta Ocupacional, pois será necessária a verificação das reais necessidades do educando.

É possível dar continuidade ao processo de alfabetização e letramento, por diferentes modos, como por exemplo, na aba que divide as matérias do caderno, contendo a letra inicial de cada uma das disciplinas. Na folha inicial de cada matéria, dependendo do grau de comprometimento acerca da associação simbólica, é viável inserir o nome da disciplina relacionando uma imagem que leve o estudante a se lembrar desta, como de geografia, por exemplo, a apresentação da foto de um mapa, juntamente com o nome da disciplina. Alguns estudantes não identificam seus professores regentes, dessa forma, na folha inicial do caderno, em pranchas, ou cartões, o professor de apoio poderá inserir uma foto de cada professor e nome do mesmo abaixo, para que o estudante possa se familiarizar com o nome e imagem do educador.

De acordo com Soares (1998, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados”.

Existe um entrave no caminho para a alfabetização e o letramento, que também é apresentado por muitos estudantes com autismo, fato que se intensifica por meio de uma visão equivocada de educadores que confundem o estudante copista com um sujeito alfabetizado. O indivíduo copista desenvolveu a habilidade de escrever, entretanto, não progrediu quanto à compreensão da linguagem escrita, estagnado na efetivação de cópias de conteúdos. Estudantes copistas conseguem copiar as atividades fornecidas pelo professor habilmente; alguns conhecem um número limitado de letras, porém, não sabem ler, conseqüentemente, não realizam atividades individuais que exijam a transcrição do seu conhecimento sobre um determinado assunto. Alguns educadores, nesse caso, acreditam ser coerentes ao copiar do quadro para o estudante, já que o mesmo não emprega significado a escrita, infelizmente não tomam a decisão correta, pois até que se consolide a alfabetização, o conteúdo pode ser impresso e anexado ao caderno do discente, com imagens associativas, para que o professor possa fazer a leitura juntamente com o estudante.

Ainda referenciando estudantes copistas, alguns docentes aproveitam que o sujeito copia com habilidade e acabam fornecendo trabalhos solicitando reproduções de textos contidos em livros, por exemplo, o que não trará quaisquer significados para esse discente. Para estimular a escrita, uma das possibilidades é trabalhar com o alfabeto móvel, incentivando o estudante a escrever as palavras com o uso desse material, sempre tomando como referência um auxílio fonético do professor, instigando a memória auditiva do educando. Inicialmente, pode-se trabalhar com as letras de uma palavra, pouco

embaralhadas, como o nome de uma disciplina, aumentando-se o grau de dificuldade a proporção do progresso do estudante, assim que o mesmo conseguir escrever com o alfabeto móvel, pode-se permitir que este transcreva para o caderno o vocábulo que ele mesmo estruturou.

Nesse sentido, Antipoff (1992, p.403) destaca: “ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem”.

Temos também alguns recursos pedagógicos, quando o processo de alfabetização ocorre com crianças, por exemplo, é possível construir a caixa de areia para o estudante sinalizar o desenho de cada uma das letras, desenvolvendo assim a memória visual. Letras móveis almofadadas, massinha de modelar, também são contribuintes para o processo de alfabetização, assim como também podem estimular de forma sensorial, esse aprendizado.

Ao direcionarmos alfabetização e letramento para o público que apresenta o TEA é necessário refletir sobre os interesses restritos que muitos desses sujeitos podem apresentar, pois se aproveitados de forma direcionada, serão grandes aliados para a alfabetização. Comumente o ser humano procura compensações durante a realização de seus atos, partindo desse pressuposto, o educador, ao conhecer as dificuldades e potencialidades do estudante, deve também se inteirar de suas preferências. Alguns discentes têm apreço por objetos específicos ou personagens, portanto, é possível inserir a foto do personagem ao lado de uma atividade e por que não, utilizar o nome deste personagem e sua imagem para compreensão dos grafemas? Alguns estudantes apresentam sensibilidade a uma determinada cor, deste modo, o docente pode evitar utilizá-la em sala de aula. Também existem outros sujeitos que têm um apego a uma coloração específica, uma oportunidade para o professor de apoio vestir uma camiseta ou ter um estojo/acessório da cor preferencial do estudante, assim como confeccionar um alfabeto móvel com tal coloração, para estabelecer afetividade, confiança e possivelmente aumento de foco atencional; são fatores que parecem tão simples, mas que podem facilitar a alfabetização em proporções grandiosas.

Faz-se importante destacar os cuidados na escolha das atividades ofertadas, pois quando se trata do contexto da educação especial, muitas vezes, será necessário dar continuidade ao processo de alfabetização a um estudante adolescente ou adulto. Conquanto, é preciso analisar se são oferecidos exercícios que apresentam desenhos

infantilizados, não correspondentes à idade do educando, uma vez que a condição de autismo não determina que esse sujeito seja tratado como uma criança por toda sua vida.

Corroborando com tal afirmação Sacristán (2013, p.22) ressalta:

“Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos.”

Tem-se como princípio a efetiva alfabetização concomitante ao letramento, o que implica na reflexão, não apenas de cada vocábulo trabalhado, mas com atenção acurada ao contexto da palavra que se deseja apresentar. Por exemplo, uma atividade para fixação do conteúdo, na qual são solicitados conhecimentos acerca das consoantes “x, c, h”. O enunciado solicita o preenchimento das lacunas, que estarão contidas no texto abaixo. Em meio ao texto temos a seguinte frase: “Você pode me encontrar no mar, eu sou a con_a”. Se o estudante ainda está sendo alfabetizado, o mesmo, não conseguirá ler a questão e compreender facilmente, subentende-se que um professor realizou a leitura, porém, essa frase requisitava o conhecimento de como se escrever a palavra “concha”, mas, será que tal estudante já foi ao mar? Caso tenha ido, já viu uma concha? Se o discente não apresentar essa sapiência prévia ou se o professor não contextualizar com um vídeo, por exemplo, a palavra, assim como seu sentido, não resultará em aprendizado.

Freire (1992) aponta que: “(...) a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

Além da minúcia em relação ao contexto de cada palavra apresentada, faz-se necessário o cuidado com a quantidade de estímulos visuais. Grande parte dos sujeitos com autismo apresenta alguma dificuldade em manter o foco atencional, se muitas palavras, juntamente com diversas imagens forem trabalhadas ao mesmo tempo, o aprendizado ficará em segundo plano, além do que, em alguns casos, poderá provocar uma irritabilidade visual.

CONSIDERAÇÕES

Todavia, faz-se fulcral que o letramento esteja dentro dos processos de alfabetização, de modo a favorecer situações de aprendizagem da língua escrita, para que o estudante tenha acesso aos textos e a situações que este traz consigo, o educador fará parte

desse processo mediando o sujeito na construção do entendimento que permeia o sistema de escrita alfabética.

Muitos docentes recebem em sua licenciatura uma breve noção de como mediar à alfabetização dentro do processo de inclusão, outros tampouco foram informados a respeito e infelizmente, ao se depararem com o educando que apresenta TEA, poderão estar acompanhados de um lamentável despreparo. Em contrapartida, felizmente, também existem profissionais dispostos a pesquisar, de forma contínua, não medindo esforços para favorecer a produção de conhecimento do estudante.

Não há como mensurar se um sujeito será alfabetizado ou não, se conseguirá escrever o próprio nome em um determinado período, muito se tem a considerar, como o grau de comprometimento cognitivo, a continuidade de estímulos, pois intervalos de estudo, com longo período, podem apresentar uma suposta regressão de aprendizagem. Deve-se levar em conta, até mesmo a plasticidade neural, o que reforça ainda mais a impossibilidade do ato de prever resultados com precisão. Crer no progresso cognitivo é o que sustenta o trabalho de educadores que lutam pela inclusão educacional, conhecer o estudante em sua totalidade, como sujeito único considerando suas potencialidades, com respeito e olhar minucioso as suas limitações, resultam em um ótimo ponto de partida para proporcionar a alfabetização.

O que mais se desejou pontuar neste perscruto, é o fato de não existir um único método para práxis da alfabetização. Da mesma maneira que existem diversos perfis de sujeitos com TEA, há de se esperar que os docentes não condicionem seu fazer pedagógico, porém apresentem uma contínua pesquisa por estratégias que possam fomentar a busca do saber, levando o estudante a ser autônomo, não somente para desenvolver suas próprias práticas de aprendizagem, mas para viver e pertencer dignamente a uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. Boletim 7, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1931, 75 p. (reeditado em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff** (V. 1 – Psicologia experimental). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 73-129).

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BERSCH, Rita. **Introdução às tecnologias assistivas: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 14 ago. 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; e REDIG, Annie Gomes. “Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente”. **Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas**, 2012, v.34, pp.79-100.

GOÉS, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.;

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A construção da inteligência nos Deficientes Mentais: um desafio, uma proposta. **Caderno de Educação Especial**. Santa Maria: v.1, n. 1, p. 107- 114, 1992.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático**. 4 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

PIAGET, J. **The child's conception of the world**. Totowa. Littlefield Adams, 1967.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n.52, p.15-21, jul.-ago./2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ___ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

REFLEXÕES SOBRE ADEQUAÇÃO E RECURSOS PARA ESTUDANTES COM TEA INCLUÍDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 5º ANO

Cidnei Amaral de Mello

Elen Cristina Vignolli Loango

A inclusão escolar é um assunto atual, que tem levado a reflexão e diálogo de docentes, em decorrência da preocupação em mediar a aquisição dos conteúdos, que devem ser aprendidos e ensinados de acordo com o currículo de cada etapa do ensino comum. A demanda de estudantes em processo de inclusão nas escolas de ensino comum é crescente e tem exigido preparo e qualificação constante dos professores e demais personagens envolvidos nesse processo.

Já se sabe que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido matriculados na escola regular e que suas necessidades e especificidades pedagógicas devem ser levadas em consideração. Para tanto, os professores especializados que trabalham como professores de apoio em ambiente escolar necessitam realizar adequações das atividades propostas, por intermédio do currículo, para que seja oportunizado a esse estudante o acesso ao conteúdo de forma que se considere sua aprendizagem, história de vida e realidade.

Procura-se aqui tratar acerca de sugestões das adequações de atividades para os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino regular, de forma simples, por meio de recursos de baixo custo, os quais, muitas vezes, estão disponíveis na escola ou são de fácil aquisição. Objetivando a construção do conhecimento e a inclusão escolar deve-se utilizar estratégias que promovam e estimulem o raciocínio, a organização e a apropriação do conhecimento. Esse conhecimento adquirido pelo estudante deve ser funcional, para facilitar sua vida social e pessoal, refletindo assim em seu modo de ser e viver.

Quando se fala em inclusão de estudantes com deficiência na sala de ensino comum, pensamos na grande quantidade de conteúdos curriculares, partimos da reflexão de como trabalhar de forma que possamos despertar no indivíduo o desejo de aprender e garantir que esse processo seja significativo, que possa de fato contribuir com seu desenvolvimento, dando funcionalidade e aplicabilidade a tudo o que ele aprende, fazendo o uso social de tais aprendizagens. Professores que atuam na Educação Especial além de se preocuparem com a grande quantidade de conteúdos, também necessitam levar em consideração as especificidades desses estudantes, bem como contribuir para que os

conteúdos e atividades sejam apresentados de forma objetiva, de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

Segundo o Dicionário Online de Língua Português, adequar significa: “ajustar; adaptar em relação a alguma coisa: as calçadas necessitam de adaptação”. De forma simples, para que o estudante com TEA realize as atividades que são propostas faz-se necessário alguns ajustes, que facilitem a compreensão do que está sendo solicitado, conseqüentemente, o discente saberá como proceder na realização da atividade proposta.

Sabendo que estudantes com Transtorno do Espectro Autista possuem níveis de processamento diferentes, o que afeta sua aprendizagem, e que são, sobretudo, visuais e necessitam de intervenções com materiais concretos, se faz necessário que realizemos adequações de atividades, para que o estudante se aproprie do conhecimento oferecido.

Partindo do princípio de que estamos trabalhando para incluir o estudante com TEA no ensino comum, o currículo deve ser o mesmo que está sendo aplicado para toda a turma, porém é necessário que ocorram adequações que possam favorecer a aprendizagem e sistematização de conceitos.

Schwartzman (2014) nos diz que: “[...] cerca de 50% das pessoas com TEA apresentam algum grau de deficiência intelectual.” Considerando esse dado importante deve-se ter claro que, quando é necessário adequar alguma atividade ou conteúdo para o estudante, há de se levar em consideração o seu nível cognitivo e as possibilidades de aprendizagem que podem ser oferecidas, considerando seus conhecimentos prévios e tendo como ponto de partida suas potencialidades, valorizando seus gostos e afinidades.

Conhecer quais são os interesses do estudante referentes à música, personagens de desenhos animados, objetos, formas, movimentos, cores, favorece o uso das ferramentas que auxiliam no processo de adequação das atividades, para que possam ser atrativas, divertidas e pedagógicas. Para tanto, o professor deve ser observador, munido de um olhar sensível acerca do estudante, o que ao mesmo tempo garante a construção de uma relação de confiança, carinho e cumplicidade entre ambos.

De forma geral, utilizamos em sala de aula jogos pedagógicos, material dourado, ábaco, letras móveis, palitos, objetos para contagem e seriação. Esses materiais podem ser utilizados com todos os estudantes e quando estamos mediando à aprendizagem de indivíduos com TEA, esses recursos devem ser aplicados de maneira intensiva e sistemática, com a pretensão de favorecer a construção do conhecimento, propiciando um ambiente pedagogicamente estruturado.

Na primeira fase do ensino fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano, temos inúmeras e infindáveis possibilidades de adequações, quando partimos do interesse do estudante. Inicialmente, faz-se necessário compreender e lembrar, que para ter sucesso com o mesmo, o professor deve fazer uso de recursos que organizem a rotina escolar do estudante, como agendas, combinados, quadros de horários, rotinas bem elaboradas que levem em consideração o tempo de permanência na escola e as atividades que devem ser executadas ao longo desse período. Inicia-se então, um trabalho que envolverá as preferências do estudante, as quais foram verificadas de forma antecipada pelo professor e que podem ser utilizadas como estratégias para adequação de conteúdos e atividades.

A rotina do estudante pode ser elaborada com imagens, pictogramas, objetos que representem a ação ou fotografias, que podem ser do próprio indivíduo realizando ou executando a atividade no ambiente escolar. Para estabelecer a solicitação de ir ao banheiro, por exemplo, podemos utilizar fotografia do estudante entrando ou saindo do espaço ou a foto da entrada do banheiro, o que também ajudará a trabalhar o reconhecimento dos espaços e sua localização, dentro do ambiente escolar. Para indicar a necessidade de tomar água, pode-se usar a foto do estudante tomando água, a foto de um copo com água ou ainda, uma caneca ou copo plástico, que podem ser facilmente identificados pelo estudante.

Schwartzman (2014, p. 21), salienta que:

“Muitos desses prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamento e de comunicação interferem consideravelmente na adaptação de uma criança à escola e a contextos sociais e familiares em geral. Elas apresentam dificuldades para resolver problemas da vida diária, para comunicar-se de maneira eficaz, para manter relacionamentos sociais e para lidar com imprevistos e dificuldades diárias.”

A organização de rotina, tal como dos horários de aula, pode ser estruturada com o uso da foto de cada professor, inserindo embaixo da figura, a disciplina ministrada e o nome do professor, em caixa alta, estabelecendo a identificação de cada professor, o que poderá favorecer a alfabetização por meio do reconhecimento de letras, palavras e símbolos. Essa organização também beneficiará a autonomia do estudante e sua organização frente às atividades que acontecerão, preparando-o com antecedência para cada ação.

Os combinados devem ser estabelecidos no início do ano letivo para que seja possível manter a ordem e preparar o estudante frente a comportamentos disruptivos que possam ocorrer e tumultuar o bom andamento da turma. Pode ser construída uma prancha com os combinados, utilizando imagens tarjadas com “X”, para ações que devem ser

evitadas, imagens sem tarja para ações que necessitem ocorrer. O uso de imagens, recortes ou fotografias tornam a assimilação concreta e de fácil compreensão para o estudante.

Além das sugestões elencadas anteriormente, o reforçador social positivo é de grande importância para valorizar cada atitude do estudante. Utilizar sentenças como: “Muito bem! Parabéns! Isso!”, reforçam o comportamento esperado e intensificam a importância da ação praticada pelo indivíduo.

Carvalho (2010, p.103) nos diz que, para que ocorram as adequações curriculares, os currículos escolares precisam:

“ser abertos e flexíveis para possíveis modificações, permitir análises filosóficas-ideológico, antropológico, sociológico, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos; contemplar a aprendizagem significativa, a memorização compreensiva e a funcionalidade do aprendido, estimular no aluno o aprender a aprender e o saber pensar, incluir todos os aspectos da realidade (fatos, conceitos, procedimentos, normas, valores, aptidão); abster-se de propor apenas um método, prever um conjunto de ações de avaliações (não apenas as do aluno).”

Nesse pressuposto entende-se que o ato de adequar conteúdos e atividades ultrapassa ações que remetem apenas facilitar o acesso do estudante ao conhecimento ou simplesmente contribuir de modo que o mesmo o compreenda. As adequações devem ser pensadas a partir dos conteúdos curriculares que fazem parte da série em que o estudante está matriculado. Sendo o currículo flexível, para que esteja sujeito a alterações, as adequações têm cunho mediador e facilitador na construção do conhecimento, bem como do desenvolvimento de cada estudante, contribuindo como ferramenta para a inclusão.

Considerando Silva (2010, p. 20):

“Os períodos de trabalho com o aprendente autista não devem ser extensos, mas em pequenas etapas, com tarefas curtas, pois tarefas longas dificultam a concentração, tornando a distração recorrente. Mesmo que seja necessária a repetição por diversas vezes de algum exercício, o professor deverá ter cuidado de não enfadar seu aluno. O professor será de vital importância para seu desenvolvimento psicomotor no espaço escolar”.

Dessa forma entende-se que, mesmo quando o professor realiza adequações de conteúdos e atividades, estas devem ser pensadas de forma que não se tornem cansativas e enfadonhas. Devem estimular a aprendizagem e provocar no estudante o desejo de aprender. Outro cuidado é necessário, o de observar a idade do estudante e sua realidade, para não tornar essas adequações infantilizadas ou em nível que não esteja favorável à compreensão do estudante. Faz-se necessário observar que as adequações devem obedecer às disciplinas que estão sendo ministradas no dia de aula. Em aulas de português devem-se

utilizar adequações para essa disciplina e assim consecutivamente para as demais disciplinas.

As adequações necessitam estimular o raciocínio lógico, organização mental, aperfeiçoamento motor fino, a ludicidade, linguagem, comunicação, noção espacial e corporal, por fim, a coordenação motora global. Levando em consideração os conteúdos trabalhados em sala e o desenvolvimento do estudante, passamos para alguns exemplos possíveis, que podem nortear o trabalho do professor e facilitar o trabalho pedagógico.

Para o trabalho de alfabetização, o reconhecimento da forma e do símbolo gráfico de cada letra, pode ser utilizado massa de modelar, com o intuito de motivar o aprendiz a realizar a atividade, criando a forma de cada letra, seguindo modelo impresso ou letras móveis, pois a massa de modelar possui cores diferentes, texturas e cheiros que despertam a curiosidade do estudante. Além de favorecer a habilidade motora fina, de forma lúdica e agradável.

Também é possível adequar o reconhecimento de letras e seus símbolos através do uso de areia colorida. O professor pode utilizar a areia colorida em um prato plástico ou bandeja, e realizar a atividade junto com o estudante, dando o suporte físico necessário, para que ele escreva as letras na areia, utilizando o dedo. Pode-se também associar o uso de letras móveis para reconhecer as letras e transcrever na areia. Entendemos que a ajuda física se faz necessária devido ao fator de que estudantes com autismo necessitam de um modelo para seguirem, sendo possível assim, nortear a atividade. O uso de letras móveis contribui de diferentes formas para o trabalho de alfabetização e leitura. Pode-se, por exemplo, com uma atividade impressa, tendo palavras, frases ou pequenos textos, solicitar ao estudante que localize nas letras móveis, as letras que compõem alguma palavra, que formem sílabas ou até mesmo, sentenças simples, para posteriormente iniciar o trabalho com palavras ou sentenças complexas. Ainda usando esse mesmo material, o aprendiz pode escrever sentenças, palavras ou sílabas com as letras móveis e posteriormente realizar a transcrição em seu caderno. É importante ter o cuidado de evitar instruções verbais longas, elas precisam ser claras e objetivas.

A associação de imagens a letras que compõem ou representam o objeto ilustrado também é uma adequação possível e que contribui com o desenvolvimento da escrita. O professor pode separar uma relação de palavras, que esteja representada em uma prancha ou cartela, por suas respectivas imagens. Por exemplo: na cartela ou prancha de imagens temos a representação de um copo, o professor entrega ao estudante uma ficha com a palavra “copo” e solicita ao estudante que escreva a palavra com as letras móveis,

faça a leitura e em seguida coloque a ficha com a palavra “copo” em cima da representação imagem que consta na prancha. Deve-se ter o cuidado, para que sejam utilizadas, nessas situações, imagens mais próximas da realidade possível, pois estudantes com TEA possuem dificuldades para compreender o que não faz parte do seu dia a dia.

Gómez e Terán (2014, p. 548) mencionam que:

“muitas crianças autistas têm problemas com controle motor de suas mãos. Escrever bem com a letra cursiva é muito difícil. Isso pode ser frustrante. Para reduzir a frustração e ajudar aproveitar a escrita, deixe-a escrever no computador. A digitação é mais fácil”.

Nesse caso, o computador torna-se um recurso tecnológico que possibilitará a adequação de produções escritas, proporcionando assim, ao estudante, o desenvolvimento desta habilidade. Deve-se também refletir aqui sobre a exigência que muitas vezes, é feita para que o aprendente escreva de forma cursiva, o que muitas vezes pode provocar sua frustração, devido aos esforços que essa ação envolve, tanto na parte motora quanto na concentração.

Outro fator importante a ser observado na questão da escrita é que, atualmente o acesso às tecnologias como: computadores, *tablets* e *smartphones*, tornam diariamente menos comuns as realizações da caligrafia cursiva, então o professor deve buscar o meio termo e mediar o uso das tecnologias que são importantes, pois contribuem com a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes, porém necessitam estar incluídos no planejamento e serem utilizadas com o fim para o qual foram estabelecidas previamente.

A leitura e a compreensão das palavras, também podem ser trabalhadas em alguns casos, com o apoio de *audiobooks*, que poderão ser construídos pelo próprio professor por meio do uso de gravadores e recursos disponíveis em *smartphones*. Para tanto, o professor deve observar e levar em consideração qual gênero textual está sendo apresentado para a turma. Esse processo pode ter um alcance maior quando todos os estudantes da sala são envolvidos, realizando a gravação do texto narrado ou utilizando os já disponíveis para trabalhar em sala de aula. Diversas atividades podem envolver a turma toda, o que depende da parceria entre o professor da Educação Especial que acompanha o estudante com TEA e os professores regentes das diversas disciplinas.

Lembrando que a sala de aula deve ser um ambiente alfabetizador, porém deve-se tomar o cuidado para não tornar o ambiente poluído, com excesso de cores e imagens, o que termina, por muitas vezes, confundindo o estudante e o desorganizando mentalmente.

A matemática é uma das disciplinas que mais preocupa os professores, pois envolve o raciocínio lógico e conhecimento abstrato, o que no caso dos estudantes com autismo, se torna um trabalho que exige muito planejamento, uso de metodologias diferenciadas, estratégias bem elaboradas, recursos concretos e, conseqüentemente, serão necessárias muitas adequações, para que o processo de aprendizagem faça sentido para o estudante. Faz-se necessário despertar o desejo do estudante para construir uma relação de significação, entre o que se ensina e qual a relevância disso no dia a dia do indivíduo.

Na maioria das vezes, o professor deve, a princípio, ter a sensibilidade de despertar o interesse do estudante pela Matemática, pois geralmente a deficiência em si não é o problema, mas sim o fato de o aprendiz não se sentir estimulado em aprender ou estudar a Matemática. No caso de estudantes com autismo, isso se deve ao fato de que para compreender o que se pede, a exigência é maior, a concentração e atenção devem ser maiores, e o professor conseguirá provocar isso no estudante quando partir dos interesses dele, conforme já citado anteriormente. Se para mediar o desenvolvimento da leitura e da escrita é necessário o uso de adequações, aqui elas assumem um papel mais importante ainda. Devem ser utilizados recursos que envolvem maior ludicidade, jogos e brincadeiras.

Inicialmente, para realizar as adequações o professor deve ter disponíveis números móveis em um tamanho que o estudante possa manusear e sentir. Esses números serão utilizados para o trabalho de reconhecimento do símbolo do número, com o propósito de sequenciar, associar quantidades, trabalhar sucessor e antecessor. Assim se dá início ao processo de construção do número. Outros recursos como áudio e vídeo com desenhos animados envolvendo os números, encartes de supermercado para recorte, revistas, livros, jornais e objetos para associação de conjuntos, iniciando o trabalho de adicionar e subtrair.

Muitos recursos concretos tem um custo baixo, como por exemplo, animais de plástico, carrinhos, bolas de gude, frutas de plástico, dados. Outros materiais ainda podem ser reaproveitados, como palitos de picolé, tampas de embalagens de refrigerante, além dos que se encontram disponíveis na maioria das escolas, como material dourado, ábaco dentre outros, além de *tablets*, computadores, *smartphones* e calculadoras. Sim é possível utilizar a calculadora também como um recurso, desde que se tenha um planejamento e um objetivo para isso.

Como já citado, o currículo deve ser flexível para que o estudante tenha acesso a ele, em sua totalidade, e não seja privado das inúmeras possibilidades de conhecimento que podem ser ofertadas. Atividades que envolvem sequenciação numérica, por exemplo,

podem ser adequadas de forma que, alguns números na sequência solicitada estejam antecipadamente na atividade e o estudante fará então uso dos números moveis para sequenciá-los e em seguida, observando os que estão faltando no papel completar a atividade. Para estudantes que tem a mobilidade da escrita no papel não adquirida, isso pode ser trabalhado diretamente no computador ou *tablet*, nesses casos o professor deve ter um *pen drive* no qual são salvas as atividades realizadas pelo estudante.

O reconhecimento da forma e símbolo escrito de cada número, também pode ser trabalhado com uso de massinha de modelar, bandeja ou prato com areia, barbante ou cola colorida para contornar o número representado no papel. Muitas vezes o estudante demonstra cansaço nesse tipo de trabalho, devido à complexidade do que lhe é exigido nesses momentos, o professor também deve observar isso, para intervir, retirando-o um pouco da sala de aula para ir ao banheiro, tomar água e lavar o rosto.

Para adequações de atividades de adição e subtração devem ser utilizados objetos concretos, para a representação de quantidades, formando conjuntos que proporcionem ao estudante a observação concreta e construção mental da ideia de adicionar ou subtrair. Por exemplo, trabalhar com objetos como bolinhas de gude, por intermédio de situações problemas, nas quais apresenta a adição ou subtração de bolinhas, para verificar quem fica com mais ou com menos. Após tal procedimento, o professor pode ajudar o estudante a realizar o registro escrito da atividade.

Quando se trabalha a multiplicação, deve-se ter em mente, que o estudante necessita entender a operação solicitada. Para realizar a multiplicação $2 \times 2 = 4$, por exemplo, o professor deve trabalhar com o estudante, utilizando como caminho o raciocínio lógico envolvido, para que o aprendente entenda que $2 \times 2 = 4$ contém a ideia de $2 + 2 = 4$, que dentro do número 4 estão contidos os números, 3, 2 1. O resultado dessa operação é lógico e não um simples acaso.

O uso desses tipos de recursos com estudantes das series iniciais geralmente despertam a curiosidade da turma toda, então é interessante que tudo seja conversando entre o professor de apoio e o professor regente, pois esses recursos podem ser utilizados por todos em virtude da ludicidade, o que faz do momento de aprendizagem uma brincadeira abarrotada de estímulos.

Utilizar músicas que tratem dos números é um fator de grande auxílio para a compreensão e abstração do número, de forma divertida. Canções com letras que tratem dos números estimulam o contato com a matemática, de forma sutil.

O trabalho com as demais disciplinas não é diferente, deve ocorrer respeitando o currículo da série em que o estudante está matriculado. As adequações necessitam ser elaboradas de acordo com a necessidade de cada estudante. Em grande parte dos conteúdos pode ser trabalhado o uso de adequações por meio do recorte de imagens, figuras, fotos ou ilustrações que representam o assunto tratado. Para isso, se faz necessário que o professor de apoio tenha o texto em questão em mãos e faça a leitura com ou para o estudante, em tom de voz baixo, chamando a atenção do estudante por entonação de voz, nos detalhes mais importantes do texto.

Em textos de Ciências, em que o assunto é o corpo humano, pode-se trabalhar com recortes de imagens do corpo humano, partes do corpo humano, órgãos internos, membros inferiores e superiores. Dessa forma o professor faz a mediação do educando, com o auxílio de imagens relacionando o assunto tratado na construção de um quadro concreto de imagens, que sejam de suporte para o estudante folhear páginas, recortar imagens, organizá-las e colá-las.

CONSIDERAÇÕES

Contudo, cada vez mais os estudantes com TEA, estão sendo incluídos no ensino regular, o que leva a reflexão da atuação pedagógica. O planejamento cumpre papel importante para promover estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem. As adequações de atividades colaboram e são instrumentos importantes que contribuem com a inclusão. O professor deve levar em consideração que o estudante com TEA necessita ser contemplado com o Currículo da série em que o mesmo está matriculado, como todos os demais estudantes, porém suas necessidades específicas devem ser observadas para que o trabalho pedagógico seja estabelecido com solidez e seja propiciado ao estudante o desenvolvimento mínimo esperado.

As adequações de atividades são ferramentas importantes e meios facilitadores do processo de aquisição do conhecimento. O professor que acompanha o estudante com TEA deve fazer uso de materiais concretos, imagens, figuras, ilustrações, recortes, letras móveis, material dourado, além de tecnologias como: *notebooks*, *tablets* e quando possível, *smartphones*, os quais poderão apresentar aplicativos que reforcem questões pedagógicas.

Os materiais utilizados devem ser de fácil acesso e baixo custo, promovendo assim a diversidade e riqueza de estímulos. Na grande maioria das escolas, o acesso a letras

móveis, material dourado, ábaco, é facilitado e esses recursos estão disponíveis para os estudantes.

A partir das reflexões pontuadas, conclui-se que as adequações de atividades e conteúdos são necessárias e contribuem para que o estudante com TEA, se aproprie do conhecimento oferecido no ano em que está matriculado, respeitando o referencial curricular e suas condições cognitivas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita E. **Escola Inclusiva** – A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Equipe Cultural. São Paulo, 2014.

SCHWARSTZMAN, J. S. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: Guia de orientação a professores. Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo, 2014.

SILVA, Evaldo Alves. **Os desafios do autista no cotidiano escolar**. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2340/1/2011_EvaldoAlvesdaSilva.pdf. Acesso em 20 de maio 2017.

REFLEXÕES SOBRE ADEQUAÇÃO E RECURSOS PARA ESTUDANTES COM TEA INCLUÍDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO

Cidnei Amaral de Mello

Elen Cristina Vignolli Loango

Os estudantes devem avançar em seu desenvolvimento escolar para que sejam promovidos e continuem a construir o conhecimento que necessitam para terem oportunizando a inclusão. Assim o papel do professor ganha a cada etapa, mais importância na vida desses indivíduos. O acesso ao conteúdo curricular se torna um desafio muitas vezes, devido a grande quantidade de conteúdos que necessitam ser trabalhados.

A busca por estratégias metodológicas e adequações torna-se uma rotina para professores que contribuem de forma significativa, com a aprendizagem dos estudantes e querem dar funcionalidade para o conhecimento que o estudante está adquirindo. No Ensino Fundamental II, muitas mudanças acontecem, o que provoca um choque de realidade para estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), são elas: quantidade maior de professores e disciplinas, o “entra e sai da sala”, a troca de aulas, fatores que muitas vezes, confundem os estudantes que buscam se adaptar.

As adequações continuam sendo necessárias, levando em consideração a individualidade e a realidade de cada estudante. Os desafios, tanto para o professor de apoio, quanto para o estudante, são constantes. O conhecimento, a criatividade, a bidocência e a colaboração entre professores regentes e professor de apoio assumem ainda proporções maiores, e devem ser articuladas objetivando sempre proporcionar ao estudante maior contato e aquisição dos saberes produzidos cientificamente.

Objetivamos refletir sobre as possibilidades de trabalho com estudantes que estão nesta etapa do Ensino Fundamental II (E.F.II), apresentando sugestões e exemplificando situações nas quais o professor aplicará uma prática pedagógica pautada na mediação. Faz-se importante lembrar que, cada professor deve buscar o que é mais adequado ao estudante que acompanha, não existem receitas prontas, pois cada indivíduo se porta de maneira diferente e apresenta reação distinta a cada situação.

Ao adequar, o professor deve estar ciente de que tal procedimento servirá para estimular o estudante na aquisição de conceitos e conhecimentos. Não se trata de limitar o estudante a sua deficiência. Adequar antes de tudo, é possibilitar ao estudante formas

diferentes de aprendizagem, considerando suas singularidades e favorecendo a potencialização de suas habilidades.

No presente estudo trataremos das adequações e recursos para estudantes com TEA incluídos no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Quando se pensa em adequações de atividades para o Ensino Fundamental II os professores especialistas em Educação Especial encontram entraves em um tema com pouco material escrito para nortear sua prática, o que é compreensível devido a demanda de disciplinas e quantidade de professores que atuam com essa modalidade, porém a necessidade de adequações e recursos para atender a esses estudantes leva a uma reflexão de como contribuir com o desenvolvimento de estudantes com TEA e mediar a construção do conhecimento.

De acordo com MEC (2003, p. 34):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realiza a adequação do currículo regular, quando necessário, para torna-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de aplicação, para que atenda realmente a todos educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como deve aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

O professor especialista que acompanha o estudante com autismo deve promover para esse indivíduo acesso aos conteúdos curriculares da série em que ele está matriculado, de forma que suas dificuldades de aprendizagem sejam superadas e suas habilidades potencializadas. As adequações de conteúdos, atividades e o uso de recursos como tecnologia assistiva, entre outros, facilitam o acesso do estudante ao currículo e promovem a inclusão.

As adequações de atividades e conteúdos, na maioria das vezes, acontecem de forma sutil e as alterações estruturais das atividades são pequenas, porém não deixam de ser importantes para auxiliar os estudantes.

Ao se pensar em adequações é preciso considerar os objetivos e conteúdos de forma que garantam a funcionalidade para aprendizagens posteriores, como habilidade de leitura e escrita, raciocínio lógico, cálculos, dentre outros. Inicialmente devem-se propor adequações com níveis de complexidade baixos e gradativamente aumentar o grau de dificuldade, para que estimule assim, o estudante a melhorar seu desempenho de foco, memória e raciocínio.

Para reforço da aprendizagem é importante a retomada de determinados conteúdos, garantindo sua assimilação e apropriação do conhecimento. O professor da Educação Especial deve refletir sobre os conteúdos, para que em sua prática pedagógica consiga descartar questões menos relevantes, oferecendo assim, o enfoque mais intensivo e prolongado de conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo. Para tanto, faz-se necessário que o especialista tenha conhecimento prévio do currículo do estudante e sua história de vida, objetivando sempre a funcionalidade e relevância do conhecimento para a vida do estudante.

As adequações devem ser pautadas nas dificuldades de compreensão que o estudante possui, fator que leva o professor a uma reflexão e sondagem dos conhecimentos que o indivíduo traz consigo, de forma que essas adequações sejam um reforço ou apoio ao estudante, oferecendo oportunidade de práticas suplementar ou aprofundamento.

Para atividades de grande nível de complexidade, o professor deve pensar em formas de simplificar essa atividade, orientando os passos, de modo que o estudante resolva- a. Situações problema devem ser especificadas passo a passo, desde a leitura e compreensão do que é solicitado, assim como a simplificação de cálculos e dados extraídos do problema, oferecendo assim apoio a esse indivíduo. Muitas vezes, é necessário o uso de recursos concretos que servirão de apoio ao estudante, como jogos pedagógicos, imagens, calculadoras, pranchas de comunicação, dentre outros.

Ao adequar uma atividade sequencialmente é imprescindível levar em consideração a condição “tempo”, que o estudante necessitará para desempenhar a atividade proposta, assim como para cumprir com objetivos elencados, para as necessidades do estudante. Dependendo das demandas do discente, será necessária a retomada dos objetivos anteriores, porém, com o uso de estratégias metodológicas e recursos diferentes dos propostos a priori. Entende-se então a necessidade da adequação do fator “tempo”, para atender os estudantes com TEA garantindo a retenção do conhecimento.

Os professores que atendem diretamente esses estudantes, não deve considerar a deficiência constante no laudo, como um rótulo ou condição que desprecie a qualidade do que esse indivíduo merece receber como conhecimento. Não se deve formular atividades ou trabalhos que empobrecem o conteúdo e a prática docente. O enfoque deve ser sempre nas habilidades e competências que esse estudante apresenta, no que ele é capaz de fazer, e não no que ele não consegue realizar.

O processo de avaliação dos estudantes com TEA incluídos no ensino comum, também deve passar por adequações, quando necessário, levando em consideração as particularidades de cada estudante, apresentando técnicas e instrumentos avaliativos diferentes dos demais, de forma que contemple o conhecimento já adquirido por esse indivíduo, sua forma de resolver as atividades, de raciocinar e pensar. As adequações de conteúdos e atividades fará com que seja evitada a cobrança de habilidades que podem estar além das possibilidades de respostas dadas por este estudante.

As adequações de conteúdo não devem ser vistas como um processo que envolva apenas o professor Especialista e o estudante. Essa demanda deve envolver todos os indivíduos atuantes nesse processo, como professores regentes, equipe pedagógica, professores especialistas. Devem ser pensadas como possibilidades educacionais de trabalhar com as dificuldades do estudante e potencializar suas habilidades, tirando o foco da deficiência em si e destacando o que pode ser alcançado, de acordo com as especificidades de cada educando.

Ao realizar as adequações necessárias, o professor deve levar em consideração quais são os temas e conteúdos de maior relevância para o estudante, para que estes possam ser trabalhados pedagogicamente com mais intensidade e maior diversidade de recursos e adequações. Isso não significa que parte do conteúdo deva ser retirada, mas que deve ser trabalhado, porém de acordo com a necessidade do estudante. O educando não pode ser privado de ter acesso ao conteúdo. O professor enquanto mediador deve ponderar sobre a importância de cada conteúdo para o estudante.

O professor especialista trabalhando de forma colaborativa com o(s) professor(es) regente(s) pode agrupar os estudantes de maneira que facilite a realização das atividades em grupo e incentivando as relações interpessoais. O educador deve verificar as questões de luminosidade, sonoridade e movimentação no ambiente da sala de aula, como também encorajar, estimular e reforçar a participação, a iniciativa e o desempenho do estudante em processo de inclusão. Outro fator importante são as adequações dos materiais de uso comum, destacando aspectos como cores, desenhos, traços e retirando o que possa desviar a atenção do estudante.

Ao pensar em adequações das atividades para o estudante com TEA, o professor de apoio deve refletir acerca de como adequar essas atividades, de forma que promova a esse estudante o atendimento de forma individualizada em suas necessidades pedagógicas e posteriormente, esse conhecimento adquirido poderá ser levado ao grupo,

no qual os pares de sala percebam a construção do conhecimento realizada por intermédio das adequações e mediação do professor de apoio.

Deve-se ainda observar que as adequações de atividades e conteúdos necessitam atender aos estudantes inclusos no ensino comum e também em escolas especializadas. O professor de apoio também deve ater-se as relações desse estudante na sala de aula, quais os pares com os quais preferencialmente se relaciona, para que possa também agrupar esse estudante com os sujeitos que apresentam maior vínculo, com a finalidade de mediar e realizar troca por intermédio do contato social, enquanto se constrói o conhecimento.

O uso de pistas visuais com imagens que retratem, de forma mais concreta possível as situações problema, também são ferramentas importantes nas adequações que o professor realiza, pois, considerando que os estudantes com TEA necessitam de estímulos visuais, conclui-se que sua aprendizagem ocorre por meio visual, em que é possível mediar o estudante em suas realizações pedagógicas.

Quando se pensa em pistas visuais o professor deve procurar utilizar imagens mais próximas do real possível, fotos, recortes de revistas, observar a questão da poluição visual, para que não estimule sensorialmente esse estudante e o confunda. Ao elaborar quadros de rotina, por exemplo, o uso de fotografias é importante, pois é o que transmite a ação de forma concreta ao estudante, e o professor ainda deve iniciar a prática da ação estimulando-o a imitar, repetindo assim, até que a informação seja sistematizada e processada.

Em Matemática o professor pode, por exemplo, elaborar gráficos, utilizar imagens e objetos fracionados, para facilitar a compreensão do estudante sobre o que se pede. Sempre é bom ressaltar a necessidade de demonstrar ao a real funcionalidade dos conteúdos que está aprendendo, em relação a sua vida, enfatizado onde poderá utilizar e para que servirão. Quando se trabalha com porcentagem, uma das funcionalidades é descobrir qual seria o valor de descontos, acréscimos ou outros, ao realizar uma compra, solicitar um empréstimo ou até mesmo atrasar o pagamento de uma conta pessoal.

Demonstrar interesse aos assuntos, objetos e outros que chamem atenção do educando pode facilitar o vínculo entre professor e estudante, além de ser uma ferramenta importante, que facilitará com que o professor realize adequações de atividades e conteúdos e assim, chamar a atenção do discente, despertando seu desejo de aprendizagem. Frente aos cuidados de vida diária (higiene pessoal, alimentação, vestuário e convenções sociais), o professor pode adequar atividades concretas modelando para o

estudante, como, por exemplo, lavar as mãos após as refeições, segurar de forma adequada talheres, bater na porta antes de entrar em um recinto, aguardar a sua vez, seja para uma brincadeira, ou para se manifestar. Outra forma seria utilizar um quadro de fotos com o estudante realizando essas ações ou quadro com os objetos reais necessários, para que o estudante identifique a ação a ser realizada.

Nos aspectos da linguagem e da comunicação, a leitura é necessária para estimular o desenvolvimento da escrita e produção textual. É necessário fornecer aos estudantes um modelo de leitura, no qual sejam obedecidos critérios como entonação de voz, pontuação, clareza e fluência. Tais fatores envolvem a intimidade com a leitura. Quem seria melhor que o professor (a) para fornecer esse modelo ao educando? A leitura e a escrita apesar de serem códigos diferentes se complementam.

A pesquisadora argentina, Delia Lerner, falou sobre a importância da leitura na aprendizagem da escrita e da própria leitura, durante sua palestra na Semana de Educação Victor Civita em 2007, na qual a pesquisadora afirma que, para a formação de leitores e escritores, o exercício dessas práticas é indispensável. LERNER (2002) ressalta que:

Práticas requerem períodos longos para serem exercidas, porque não dependem apenas do conhecimento de regras. Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados.

Pode-se aqui reportar ao filme “Coração de tinta” que conta a história de Meggie, uma menina que aos 12 anos descobre que seu pai, Mo, tem um dom interessante, lendo em voz alta, ele pode trazer personagens ou objetos dos livros para a vida real. Contudo, assim como algo ou alguém sai do livro, algo ou alguém da vida real entra na história. Com isso, ela acaba descobrindo que o sumiço de sua mãe quando tinha 3 anos está ligado ao dom do pai. Eles vivem várias aventuras enfrentando os vilões que Mo libertou na tentativa de encontrar sua mãe.

É necessário mostrar aos estudantes que a leitura pode ganhar “vida”. Cada livro que se lê passa então a fazer parte das vidas de cada leitor e, terá um significado especial para cada um. Tal exercício levará o estudante para o mundo da leitura.

Podemos então trabalhar a leitura de forma compartilhada com a sala de aula. Nesse modelo de atividade o professor deverá iniciar a leitura, fornecendo assim a referência ideal ao estudante, e necessitará envolver a turma no decorrer da leitura

solicitando que leiam trechos do livro. Lembrando sempre de que os critérios de entonação, pontuação, fluência e clareza são fundamentais para o sucesso desse trabalho.

Nesse modelo, quem deve iniciar a leitura é o professor(a) e depois envolver a sala com a leitura, sempre cobrando os itens já mencionados para uma boa apreciação. Esse modelo de atividade pode ser planejado entre o professor de apoio e o professor regente, para que toda a turma seja envolvida, expandindo tal auxílio a todos.

O professor(a) regente e o professor de apoio podem escolher um livro por bimestre ou de acordo com seu planejamento, sempre tendo o cuidado de selecionar livros com critérios de faixa etária. Ouvir também os interesses do estudante com TEA e de seus pares ajudará na escolha.

O uso de dicionário nesse momento será de auxílio para serem trabalhadas questões como escrita, ortografia, gramática e significado, pois ao se depararem com palavras que talvez desconheçam, será então uma boa oportunidade de pesquisa-la no dicionário e assim ampliarem seu vocabulário, além de poderem observar a forma correta de escrevê-la. Isso favorecerá assim a pesquisa, o que torna o estudante personagem atuante em seu processo de aprendizagem.

Um trabalho de bidocência e colaboração entre o professor de apoio e o professor regente, será importante para que o estudante com TEA seja estimulado para realizar as atividades propostas. O uso de recursos audiovisuais, livros, imagens serão essenciais para que esse estudante consiga compreender o que lhe esta sendo solicitado. Ao envolver toda a turma em atividades que podem ser desempenhas por todos, porém valorizando a individualidade e a subjetividade, proporcionará uma riqueza de trocas promovendo a reflexão sobre os saberes de cada indivíduo.

Usar imagens, recortes e colagens de palavras trará de forma concreta e visual, os conteúdos propostos. O professor ainda deve proporcionar ao estudante o acesso ao currículo estimulando a escrita e a leitura levando em consideração a realidade e as possibilidades do estudante. Muitas vezes, será necessário um trabalho com fragmentos de textos, das diversas disciplinas, visando facilitar o processo da informação para o estudante.

No caso de estudantes com alto nível de comprometimento, o uso de recursos como imagens, letras móveis, livros e revistas para recortes terá mais importância ainda, levando em consideração o que pode ser trabalhado de forma que contribua com a vida do estudante, dando funcionalidade para o uso social do que esta sendo trabalhado em sala de aula.

As adequações promovidas em conteúdos e atividades que permeiam o currículo visam o atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos estudantes, bem como o favorecimento educacional. Deve-se considerar os critérios de competência acadêmica de cada estudante, partindo sempre do currículo regular, buscando potencializar as habilidades do educando, porém considerando suas limitações e necessidades específicas. Esse conjunto de ações objetiva a diversidade, oportunizando possibilidades educacionais, promovendo maior eficiência no desenvolvimento do estudante e ofertando maiores perspectivas para todos.

CONSIDERAÇÕES

Incluir os estudantes com deficiência no ensino regular envolve o planejamento de ações, uso de estratégias, recursos e adequações de conteúdos e atividades que garantam aos estudantes o acesso ao currículo, objetivando a continuidade do seu desenvolvimento e oportunizando avanços acadêmicos.

A cada etapa em que o estudante avança ocorrem mudanças estruturais na quantidade de disciplinas e professores. A adaptação depende, em grande parte, do uso de estratégias que o professor de apoio ou regente utilizam, para favorecer o estudante, no que se refere acesso e eficiência da aprendizagem.

As adequações devem ser pensadas a partir do currículo, levando em consideração as necessidades específicas do estudante. Em muitas situações é possível partir do individual e inserir o grupo, por meio de atividades de leitura compartilhada, textos construídos com a participação da turma. Esse tipo de atividade favorece não apenas o estudante com deficiência, mas o grupo todo. Além de promover uma maior integração entre a turma, promovendo a troca entre os pares.

O uso de textos, fragmentos, enunciados, imagens, recortes de revistas, livros didáticos e paradidáticos, são recursos que contribuem com o acesso a informação e conteúdos, pois os estudantes com TEA são aprendentes visuais e o professor também necessita, muitas vezes, fornecer um modelo ao estudante, para que o mesmo compreenda o que está sendo realizado.

Nas questões de raciocínio lógico e matemática, também é necessário utilizar recursos concretos como: objetos, calculadoras, notebooks, tablets, computadores de mesa, recursos audiovisuais, dentre outros, para atender as demandas do estudante, objetivando

sempre a eficiência acadêmica e a promoção e potencialização das habilidades de cada um, superando as dificuldades e avançando na inclusão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita E. Escola Inclusiva – **A reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORAÇÃO DE TINTA - o filme. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=hsij0kul3RI>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

DELIA LERNER. **Ler e escrever em contexto de estudo**. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=yOyPW1CSljs&feature=related>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

GOMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Equipe Cultural. São Paulo, 2014.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEC, 2003 – **Saberes e práticas da Inclusão**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

SCHWARSTZMAN, J. S. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: **Guia de orientação a professores**. Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo, 2014.

SILVA, Evaldo Alves. **Os desafios do autista no cotidiano escolar**. Disponível em:
http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2340/1/2011_EvaldoAlvesdaSilva.pdf. Acesso em 20 de maio 2017.

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA POR ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Gladys Graciela Paniago Miranda

Maira Cristiane Benites

O Brasil é composto por sua imensa diversidade, nesse contexto, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) integram esse rico conjunto social ainda que, frequentemente, estejam relegados ao anonimato e encontram-se fora do foco e do cerne das propostas políticas e educacionais.

Ações por parte do Poder Público com o fito de promover uma reflexão sobre os aspectos que dizem respeito ao autismo, se mostram de suma importância. Sendo assim, as novas tecnologias e as variadas formas de comunicação devem ser elaboradas e continuamente alicerçadas no plano da inclusão, uma vez que demonstram grande potencial para aprimorar as experiências de vida, não apenas de sujeitos com autismo, mas de todos que fazem parte da sociedade.

Nessa perspectiva, objetiva-se versar sobre a utilização da Tecnologia Assistiva frente aos estudantes diagnosticados com TEA e seu impacto no processo de inclusão social destes. O tema tem sua justificativa ancorada na importância que a Tecnologia Assistiva representa para esse público, uma vez que por intermédio dela, conjuntamente aos instrumentos e meios tecnológicos à disposição, é possível suprir as necessidades e demandas, tanto pessoais, quanto sociais, promovendo interação com contribuições que aprimoram fatores comunicacionais, em suma, elencar meios que oportunizem a participação da vida em sociedade.

ALGUNS APONTAMENTOS A RESPEITO DA IDENTIFICAÇÃO DO TEA

Muitas famílias costumam utilizar uma frase bastante popular: “quem conhece uma pessoa com autismo, conhece UMA pessoa com autismo!”. Tal frase enfatiza a singularidade de cada indivíduo com TEA, assim como acontece com qualquer outro ser humano, que no processo de concepção traz consigo suas particularidades.

Damasceno & Galvão (2012) mencionam que, de modo geral, as pessoas com autismo são vistas como sujeitos “estranhos”, diferentes. Todavia, além dos juízos de valor e expectativas na esfera social, que cercam a sociedade contemporânea, considerando-se que elas são um reflexo da diversidade humana, por sua vez, garantem o direito e merecimento do respeito, bem como acolhimento em face as suas necessidades.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) em termos clínicos pode ser notado em déficits na interação social, comunicação interpessoal e nos comportamentos que, caracteristicamente acontecem de formas repetitivas e estereotipadas em diversos níveis.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, cerca de 1% da população mundial tem autismo (OMS, 2015). São características que se mostram atuantes principalmente antes da criança completar 3 anos de idade, e que sua incidência é quatro vezes mais frequente em meninos, do que em meninas.

Os primeiros estudos sobre autismo aconteceram nos anos 40 em pesquisas realizadas por Leo Kanner e Hans Asperger em diferentes localidades, sem que os pesquisadores se conhecessem.

Damasceno & Galvão (2012) relatam que o TEA era classificado como transtorno psiquiátrico (segundo o DSM III), porém, no DSM IV e mais recentemente também no DSM V, de acordo com a CID 10, o TEA é classificado como transtorno do neurodesenvolvimento.

A partir de sua detecção, o autismo continua sendo uma incógnita passível de inúmeras especulações, em decorrência de sua causa ser desconhecida, apresentando também, variadas características e quadros muito diferentes entre si.

A partir desse conhecimento sobre sua variabilidade, surge a denominação mais popularmente adotada para fazer referência a essa síndrome: Transtorno do Espectro Autista, que também é conhecida pela sigla (TEA), sendo que o a terminologia espectro diz respeito à conotação de variabilidade de características e sintomas que envolvem a interação social, a comunicação e também o comportamento do indivíduo (DAMASCENO; GALVÃO, 2012).

Dentre as manifestações mais frequentes, os familiares dos indivíduos com autismo relatam que os sinais, algumas vezes, se mostram visíveis já a partir dos primeiros meses de vida ou então, só são notados desde o segundo ano de vida da criança.

Ainda reportando Damasceno & Galvão (2012) é possível deduzir que todo tipo de alteração brusca comportamental e uma repentina perda de habilidades (mais frequentemente na fala) em uma criança, deve ser levada ao conhecimento do médico. Frequentemente essas alterações acontecem a partir de alguma modificação consistente na dinâmica familiar, o que provoca confusão e atraso no esclarecimento de um diagnóstico.

Quando alguns traços de TEA se tornam evidentes, já nos anos iniciais de vida da criança, o aspecto que mais se destaca é a calma e a sonolência excessiva deste sujeito,

por outro lado, também poderá apresentar choro inconsolável, por um período muito prolongado de tempo e a acentuada dificuldade para conseguir dormir.

Outra característica bastante comum relatada pelos pais, no período de verificação da presença de TEA, é que a criança não gosta de colo ou rejeita o aconchego. Posteriormente não realiza imitações ou apontamentos como forma de expressar e compartilhar seus sentimentos e sensações, não conseguindo aprender a se comunicar com a utilização de gestos comumente demonstrados por outras crianças, em alguns casos, tal sujeito sequer consegue acenar ou despedir-se.

O acompanhamento especializado por um pediatra acontece na observação acurada acerca dos aspectos evolutivos, que marcam o desenvolvimento da criança, além dos relatos dos familiares sobre os comportamentos, contribuindo assim, para formar a dimensão de forma mais evidente e apontando a necessidade ou não de um encaminhamento para profissionais e serviços especializados (DAMASCENO; GALVÃO, 2012).

A partir do momento que se verifica a necessidade de uma intervenção, esta deve acontecer o mais rápido possível. Dentre as características mais marcantes, observa-se a falta de contato ocular das crianças com autismo, por certo período de tempo, além do surgimento das denominadas estereotipias que implicam em movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo, a fixação do olhar nas mãos ou objetos por um período longo de tempo. Os hábitos que elas desenvolvem também são distintos de outras crianças da mesma faixa etária, como exemplo, morder (-se), beliscar, pular incessantemente, manter uma interação desconexa do contexto, principalmente com ecolalia (falas repetitivas).

Outros problemas recorrentes implicam na dificuldade para se alimentar, que se expressa por meio da recusa, gosto muito restrito a determinados alimentos ou preferência por cores e sabores, enquanto por outro lado, existem os que comem ao extremo, nunca evidenciando saciedade.

Sonza & Santarosa (2012) ratificam alegando que, a partir do diagnóstico formal do TEA deve ocorrer uma intervenção que promova o estímulo e o desenvolvimento da criança nas áreas que mais apresentam déficits.

É fundamental realizar o estímulo e a funcionalidade, assim como a autonomia compatibilizando-os com a idade do sujeito promovendo o bem-estar geral e o desenvolvimento pleno segundo as potencialidades do mesmo.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Como forma de assegurar ao estudante com Transtorno do Espectro Autista condições para que ele possa ser incluído utilizando-se de aparatos tecnológicos, são necessários diversos recursos de acessibilidade. Tais ferramentas devem garantir que pessoas com deficiência possam participar de atividades, interagir socialmente, atuar inserindo e utilizando informações e tecnologias.

Incluir garantindo que a acessibilidade se faça presente, refere-se a possibilidade de qualquer indivíduo exercer seu direito aos benefícios da vida na comunidade, e, nos dias atuais, agrega-se neste rol o acesso a Internet (ABNT, 1994; SALES; CYBIS, 2003).

Entretanto, a acessibilidade que se trata nesta pesquisa é uma modalidade mais específica, voltada para a educação e aprendizagem, podendo assim promover a inclusão dos estudantes com TEA. Isso diz respeito somente em relação do acesso aos recursos computacionais; já a acessibilidade na Internet implica na fruição dos recursos da rede mundial de computadores e a acessibilidade na Web ou e-acessibilidade como é comumente conhecida entre os profissionais da área, que trata do componente que associa a Web (BOS *et al.*, 2008; SALES; CYBIS, 2003).

Em seu sentido mais puro a acessibilidade na Web implica na oportunidade de qualquer indivíduo com necessidades especiais ter acesso aos recursos computacionais, ao conhecimento, a aprendizagem nas suas mais diversas formas e assim, aprimoramento profissional utilizando-se de um recurso mais eficiente.

A partir do momento que se projetam sistemas a serem utilizados por estudantes com o espectro ou qualquer outro indivíduo com necessidades especiais, deve-se ter a preocupação referente a todo tipo e perfil de usuário. Em outras palavras, não se pode esquecer que no ambiente Web encontra diversos usuários, e a rede mundial de computadores tem um papel fundamental no dia-a-dia das pessoas, principalmente quando elas se encontram limitadas em decorrência de alguma restrição (PETRIE *et al.*, 2006).

Castells (2000) infere que a época atual se caracteriza por ser a “Era da Informação”, o que implica em um momento no qual os indivíduos precisam interagir com novos equipamentos tecnológicos, favorecendo modalidades inovadoras de comunicação, tanto entre pessoas, quanto equipamentos. Essa comunicação só veio a agregar mais valores e conhecimentos para a educação, encurtando distâncias e tornando conhecimentos

que, muitas vezes, não estavam acessíveis pela distância, localização geográfica e dificuldade de deslocamento.

Os profissionais da educação não encontrarão receitas prontas e precisarão pensar em atividades adequadas dentro do currículo, que sejam inseridas em sua prática diante das características do estudante. Costuma-se utilizar nas escolas aplicativos que podem ser encontrados em formatos de tablets e celulares, bem como pastas de comunicação confeccionadas, materiais pedagógicos adaptados por professores de apoio. Assim, as tecnologias da informação e de comunicação, também conhecidas como TIC's, podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva, a qual é definida por toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado, com o objetivo de garantir independência, e autonomia para pessoas com deficiência.

O PROCESSO INCLUSIVO PROPRIAMENTE DITO

Mudanças concernentes ao cenário do âmbito social devem ocorrer, para que o processo de inclusão se consolide. O ambiente escolar traz consigo uma complexidade que necessita ser compreendida pelos profissionais envolvidos no corpo pedagógico, profissionais de saúde, comunidade, assim como a implantação e efetivação das políticas de apoio que garantem o ensino pluralizado, levando em conta as especificidades do sujeito, compreendendo-o como ser humano antes de verificar quaisquer deficiências.

Segundo preceitos da Declaração de Salamanca (p. 18, 1994), destaca-se que:

[...] todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Todavia, uma sociedade ou comunidade escolar se mostra muito mais valiosa em termos de oportunidade a partir do momento que aceita a diversidade, tornando-se conseqüentemente, muito mais produtiva para viver e aprender. Com isso, Assmann (p. 192, 2001) em seus ensaios infere sobre o tema proposto pontuando que: “aprender diz respeito ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais, de conhecimento socialmente validável no convívio humano”.

Esse modelo de educação inclusiva a partir do momento que é aceito, passa a considerar também, as particularidades que cada pessoa com deficiência apresenta, levando

em conta sua bagagem emocional, experiências, anseios, ideias e objetivos para enfrentar os novos desafios na educação (MATURANA, 1999).

Frente a essa realidade, é necessário acreditar nas práticas que possam aprimorar o aprendizado desse público, por intermédio de uma estrutura adequada e de profissionais qualificados, que valorizam aspectos importantes como o princípio do envolvimento e da coletividade buscando caminhos oferecidos pela Tecnologia Assistiva.

Reforçando esse pensamento, Werneck (p. 108, 1998), afirma que: “se trata de uma sociedade que busca estruturar-se para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

A sociedade tem vivenciado um período no qual a discussão sobre a inclusão social se mostra fundamental para todos, o que implica respeito à diversidade e assume uma condição ética para os cidadãos, por meio da reivindicação de uma sociedade que seja, de fato, mais justa e igualitária, pautada no pressuposto de uma definição de comunidade que de fato acolhe a diversidade humana.

TECNOLOGIA ASSISTIVA

O processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, como indivíduos com autismo ocorre por meio da acessibilidade e da Tecnologia Assistiva, que se encontram presentes de forma sistemática no mundo globalizado, uma vez que se relacionam com os recursos, serviços e processos especializados, cujo objetivo primordial é garantir independência e autonomia a essas pessoas, promovendo a ampliação de suas habilidades funcionais.

O termo Tecnologia Assistiva constitui uma expressão recente, em fase de elaboração e sistematização formada por recursos, frequentemente presentes no cotidiano, uma vez que qualquer tipo de ferramenta improvisada pode se caracterizar fundamentalmente como utilização de Tecnologia Assistiva, segundo as palavras de Manzini (p. 82, 2005), a saber:

Os recursos de Tecnologia Assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de Tecnologia Assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Faz-se explícita a existência de um grande potencial de recursos para o atendimento do público deficiente, desde os de custo mais reduzido, aos improvisados ou adaptados, até produções de alto padrão buscando um atendimento especializado e mais diferenciado. Conquanto, todos esses modelos devem ser pesquisados, divulgados e distribuídos, sempre que possível, para o atendimento das demandas e necessidades de forma individual, conforme as particularidades de cada um, para assegurar a essas pessoas uma vida com autonomia, independência e assim fazendo com que a inclusão escolar e social aconteça.

Segundo Sasaki (p. 01, 1996) Tecnologia Assistiva apresenta funcionalidade definindo-se como:

[...] a tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras).

Com base nessa afirmação, nota-se que a Tecnologia Assistiva tem sua abrangência em várias áreas que vão desde os recursos pedagógicos adaptados até recursos de acessibilidade ao computador e recursos para atividades do cotidiano, a exemplo de jogos e brincadeiras; contando também com equipamentos que ajudam pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, completa Pelosi (p. 183, 2003):

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e local de trabalho.

Todavia, a Tecnologia Assistiva se organiza por modalidades ou áreas que variam em consonância com cada uma das literaturas, ou seja, autores e localidades onde estão inseridos. Tal organização contribui para o fomento de pesquisas e maior conhecimento dos profissionais que bebem dessa fonte.

DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO NO VIÉS DO TEA

Os problemas e dificuldades de comunicação que incidem em pessoas com autismo têm origem numa desordem do neurodesenvolvimento. Eles se relacionam diretamente com a maneira que tais sujeitos percebem o mundo que o cerca, direcionando sua atenção e organizando sua memória.

Bersch & Schirmer (2005) definem a Comunicação Aumentativa Alternativa – CAA como uma das áreas da Tecnologia Assistiva que respalda indivíduos sem oralidade ou escrita, assim como defasagens relacionadas a essas. Por meio de inúmeras configurações expressivas do indivíduo buscam-se recursos como pranchas de comunicação estruturadas com desenhos representativos, relacionados a letras e palavras completas, que serão utilizados pelo usuário da CAA ensejando sentimentos e desejos.

Em virtude da dificuldade do indivíduo com TEA em não conseguir se comunicar ou apresentar fala incompreensível, torna-se mais difícil para seus interlocutores entenderem de forma clara, suas necessidades e interesses. Esses problemas podem gerar um comportamento frustrante e traumático para tal sujeito, impactando-o emocionalmente. Assim, frente aos comportamentos inadequados, rígidos ou estereotipados, existe a situação em que outros indivíduos evitam interagir e comunicar-se com pessoas que apresentam autismo, restringindo assim, o círculo social e comprometendo inclusive o crescimento pessoal dessas pessoas limitadas por obstáculos comunicativos e atitudinais.

Os problemas de comunicação constituem o marco do autismo. A compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, assim como a promoção do desenvolvimento de maneiras a intervir nesse processo, constitui uma necessidade premente, que favorece inúmeros aspectos inclusivos e também o exercício efetivo da cidadania para os indivíduos com autismo (SONZA & SANTAROSA, 2012).

Utilizando-se da Tecnologia Assistiva para promover um aprimoramento na comunicação desses sujeitos, será possível promover o crescimento das oportunidades de desenvolvimento e interação social para essas pessoas, com efeitos positivos no seu progresso pessoal e emocional.

SOFTWARE SCALA NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

O sistema SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo) é um aplicativo tecnológico que promove o aprimoramento na comunicação dos indivíduos com TEA, que apresentam déficits de comunicação oral. Tal sistema trata-se de um projeto que surgiu no ano de 2009, porém, sua apresentação ocorreu somente em 2015 na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) proporcionando a construção de pranchas de comunicação, recursos de sintetização de voz, projeção de áudio, legenda e animação de ações acerca da alfabetização e letramento.

De acordo com Sonza & Santarosa (2012), para consolidar o trabalho de aprendizagem de estudantes com autismo, inúmeros recursos da Tecnologia Assistiva são utilizados, tais como softwares livres e pagos, que contribuem de forma significativa para o aprendizado mais eficiente.

Tem-se na comunicação alternativa, área da Tecnologia Assistiva, que auxilia a comunicação para pessoas com problemas de restrições, de modo permanente ou transitório na fala. Por intermédio da comunicação alternativa é possível conseguir autonomia inserindo os estudantes com TEA nos mais variados contextos sociais ativamente.

No Brasil não existe termo padrão, e na literatura especializada são encontradas inúmeras denominações na nomenclatura desde comunicação alternativa, até comunicação aumentativa e alternativa, entre outras. A tecnologia supracitada tem sido utilizada nas áreas clínicas, educacionais e em diversos contextos sociais que exigem comunicabilidade. Trata-se de um segmento que tem ganhado expressividade a partir das políticas públicas inclusivas de ordem social e escolar, voltadas para pessoas com autismo (SONZA & SANTAROSA, 2012).

De forma mais específica, a comunicação aumentativa e alternativa implica na utilização de modo integrado de símbolos, recursos, estratégias e técnicas para ajudar no trabalho com a comunicação. Por intermédio de sua utilização espera-se uma melhora significativa na linguagem, tanto compreensiva quanto expressiva.

CONSIDERAÇÕES

Contudo, é possível concluir que muitas são as potencialidades e as possibilidades para trabalhar as necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em termos de comunicação e aprendizagem, promovendo uma melhora na sua interação social, considerando o ambiente escolar. A Tecnologia Assistiva se mostra como uma excelente opção levando em conta o aparato tecnológico, as condições técnicas e o aprimoramento dos métodos.

Por intermédio da Tecnologia Assistiva explora-se aspectos relacionados à aprendizagem de forma direta e intensivamente, fazendo com que o indivíduo adquira mais autonomia e aprimore sua comunicação, exprimindo suas necessidades, demandas pessoais e sociais de forma compreensível, facilitando a compreensão de seu interlocutor.

Conclui-se também que a Tecnologia Assistiva está se tornando um recurso cada vez mais acessível e aberto para novos horizontes no contexto dos processos de

aprendizagem, contribuindo positivamente para melhorar a qualificação, assimilação e o desempenho das pessoas com autismo, assegurando sua qualidade de vida.

Por meio da Tecnologia Assistiva obtém-se as ferramentas importantes para se promover a inclusão social de pessoas com autismo fazendo uso de instrumentos que auxiliem no melhor desempenho de suas tarefas. O processo de inclusão pautado em tais recursos, apesar de enfrentar algumas barreiras, principalmente em termos de infraestrutura, tem obtido êxito nos seus objetivos, promovendo a socialização de sujeitos com TEA e garantindo a inclusão, dentre outros direitos que a eles são pertinentes de forma eficaz.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BERSCH, Rita; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- DAMASCENO, L.L.; GALVÃO FILHO, T.A. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial**. III Congresso Ibero-Americano de informática na educação especial - CIIEE. 2012.
- CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klaus Brandini. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- PELOSI, Miryan Bonadiu. In.: **Seminário internacional sociedade inclusiva**. PUC Minas. Belo Horizonte: 2003. Anais. P. 183-187.
- PETRIE, P. et al. **The professional care worker: the social pedagogue in Northern Europe**, in J. Boddy, C. Cameron and P. Moss (eds) *Care Work: present and future*, London, Routledge, 2006
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu. **Por que o termo “Tecnologia Assistiva”?** 1996. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/ta.html>. Acessado em 09/10/2016. .

SALES, M. B.; CYBIS, W. A. **Development of a checklist for the evaluation of the web accessibility for the aged users** In: **Proc. Latin American Conference On Human- Computer Interaction**, ACM, 2003. v. 46. p. 125-33.

SONZA, A.P.; SANTAROSA, L.M.C. **Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais**. *Novas Tecnologias na Educação*. v. 1, n. 1, fev. 2012. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo/fev2003/artigos/andrea_ambientes.pdf>. Acessado em 15/10/2016.

WERNECK, C. (1998). **Acorda Monstro! Escritos da Criança** (5), 107-112.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA PARA ESTUDANTES COM TEA

*Paola Gianotto Braga
Priscila de Oliveira Viração*

A linguagem se apresenta como uma das mais importantes aquisições da vida do ser humano, sendo entendida como um sistema simbólico que se constrói socialmente e é gerenciado por normas que propiciam a comunicação. Essa que, por seu turno, será fundamental para o desenvolvimento geral do indivíduo, assim como sua inclusão sociocultural, fazendo da linguagem um elemento primordial, também para a aquisição de outros sistemas simbólicos igualmente fundamentais à vida, como a leitura e a escrita.

Em vista do cenário supracitado, deseja-se como objetivo central, debater de maneira conceitual sobre a comunicação alternativa como um recurso para o processo educacional de estudantes com autismo. A fim de traçar um caminho coerente ao desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar o transtorno do espectro autista e suas características; e debater sobre a comunicação alternativa e aumentativa como recurso educacional aos estudantes com autismo.

Conquanto, a problemática de pesquisa a ser solucionada paira sobre a seguinte questão: qual é a importância do uso das técnicas e ferramentas da comunicação alternativa como recurso educacional para o estudante com autismo? A partir de tal questionamento almeja-se contribuir para o âmbito acadêmico oferecendo, por intermédio da pesquisa em tela, uma visão diferenciada acerca do tema, ampliando o material teórico, que poderá ser utilizado a fim de desenvolver estudos e pesquisas posteriores, estimular o aprofundamento sobre o tema, assuntos relacionados e demais vertentes científicas que possam originar-se a partir do interesse por material.

Sobre o método de pesquisa empreendido, a natureza escolhida para a criação deste trabalho é qualitativa, buscando assim, levantar todas as informações teóricas a fim de se chegar à conclusão, utilizando-se de abordagem exploratória mediada pela pesquisa do tipo bibliográfica para colher e avaliar os dados. As pesquisas bibliográficas podem desenvolver-se por intermédio de obras ou artigos científicos (GIL, 2008).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Segundo Fonseca (2014) o TEA é encarado como um dos transtornos globais do desenvolvimento que, por sua vez, consiste em transtornos que estigmatizam o indivíduo. O autor comenta que o TEA pode ser detectado desde os primeiros meses de vida da criança, porém, suas causas não são completamente reconhecidas. O diagnóstico clínico do transtorno é feito por profissionais especializados, como neurologista ou psiquiatra. As manifestações do TEA, segundo o autor, tendem a causar desconforto às famílias e às crianças com o transtorno. Cunha (2011, p. 20) define o TEA como:

O termo autismo origina-se do grego autós, que significa “de si mesmo”. [...] O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. O DSM-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado pela American Psychiatric Association, e o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial de Saúde, são consoantes ao descreverem o autismo.

A necessidade de adaptação social do sujeito com espectro autista é um elemento histórico, contudo, na idade contemporânea suas particularidades passaram a ser consideradas e respeitadas, deixando de ser isolado ou marginalizado por conta de sua condição. A integração social através do diagnóstico e tratamento é necessária por conta das dificuldades de expressão oral que muitos indivíduos apresentam, tornando a comunicação com estes indivíduos, muitas vezes dificultada, ainda que se utilize de mímica para tal. Khoury et al. (2014) comentam que o TEA pode impactar algumas habilidades do indivíduo, especialmente as habilidades de teoria da mente. De forma que os estudos relacionados a essas habilidades são ainda incipientes, bem como os possíveis impactos do transtorno sobre elas. Acerca desse ponto, o autor elucida que:

Prejuízos em habilidades de teoria da mente podem afetar as relações interpessoais e a aprendizagem, pois interferem na compreensão e na interpretação de textos, no entendimento de comportamentos sociais, assim como na interpretação de instruções dadas por professores (KHOURY; et al., 2014, p. 21).

Os autores comentam que, entendendo esses conceitos básicos que envolvem o TEA, bem como as áreas de maior possibilidade de comprometimento, é possível compreender também o que leva os estudantes com TEA a desenvolver as habilidades educacionais, além de ensejar a observação de possibilidades para o fomento de um

currículo inclusivo cujo professor pode beneficiar suas práticas pedagógicas com tais propostas. Conforme Khoury et al. (2014) as áreas de maior comprometimento do TEA e que podem acarretar as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes em salas de aula regulares, são: interação social, comunicação e comportamento.

Os autores explicam, em relação à interação social, que as crianças com TEA possuem dificuldades de socialização que abarcam níveis de gravidade distintos. Explicam então que as crianças com problemas mais graves podem ser vistas na escola, na maior parte do tempo, sozinhas e isoladas, tendem a balançar o próprio corpo e balbuciar de maneira estereotipada durante longos períodos. As crianças que são, muitas vezes, descritas e até mesmo confundidas como extremamente quietas, estranhas, esquisitas ou mesmo as chamadas de “nerds”, tendem a ser crianças que transitam entre as pessoas, mas possuem dificuldades de interagir socialmente, o que significa que não são capazes de estreitar relacionamentos.

Khoury et al. (2014) ainda explicam que as crianças com TEA apresentam dificuldades como: interpretar sinais, como expressões faciais e verbais; além de dificuldades em compreender intenções alheias. Esses tipos de limitações, conforme os autores, tendem a impossibilitar que esses estudantes percebam de maneira correta alguns tipos de situações que são importantes e fundamentais para o ambiente em que convivem, como a sala de aula regular.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA)

Pelosi (2000) entende que a comunicação e a linguagem possuem funções determinantes na vida e papel social do ser humano, sendo ferramentas importantes para o desenvolvimento individual. Assim, quando alguma dificuldade de comunicação ou linguagem se faz presente – como no caso do TEA – é preciso encarar essa problemática, não somente como uma limitação de comunicação. Mas é preciso pensar nas implicações que esse déficit pode acarretar ao desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a linguagem não é somente comunicação ou suporte para o pensamento, mas é também o principal mecanismo de interação pessoal.

Logo, a linguagem é um espaço de negociação de sentidos, necessidades, ideologias, conflitos, etc. Nesse bojo, Manzini (2008) explica que a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa podem trabalhar em conjunto na implementação de programas específicos de educação inclusiva, isto porque ambos possuem a função de auxiliar no

desenvolvimento educacional dos indivíduos, facilitando determinados aspectos nos quais encontram dificuldades.

As tecnologias assistivas, de acordo com as determinações do Decreto nº 3.298/99 consistem em: próteses, órteses, equipamentos de terapia e reabilitação, elementos que auxiliem na mobilidade e comunicação de pessoas com limitações, adaptações ambientais que facilitem a acessibilidade, entre outros. Bresch (2007) por sua vez, explica que a comunicação alternativa é um complemento da tecnologia assistiva, oferecendo meios de comunicação para os indivíduos com dificuldades de se comunicar pela fala, proporcionando assim, caminhos para facilitar a comunicação deste sujeito com o meio onde vive.

O autor ainda explica que a participação da família neste contexto é de extrema importância, já que a comunicação alternativa deve ser implementada tanto no ambiente escolar, quanto nas demais ocasiões sociais da vida do educando. Segundo Pelosi (2000), quando o sujeito não é capaz de se comunicar verbalmente, deve-se recorrer ao apoio de outras formas de comunicação, podendo utilizar como complemento ou substituição, a comunicação alternativa e aumentativa (CAA), que se torna um facilitador para a aquisição da linguagem e comunicação. De forma característica, o ser humano faz uso da linguagem oral e escrita para se comunicar com os demais.

Contudo, prossegue o autor, na presença de alguma deficiência que afete ou limite a amplitude de como o sujeito consegue se comunicar por meio de tais meios tradicionais, evidencia-se a necessidade de adaptar essa realidade a fim de proporcionar a participação desse sujeito no processo de escolarização inclusiva. Um elemento essencial para o desenvolvimento de habilidades comunicacionais e de aquisição da linguagem são as possibilidades de expressão sobre sentimentos, angústias, dentre outros, por meio desse processo de comunicação.

A multidisciplinaridade constitui a base dos sistemas alternativos de comunicação, uma vez que profissionais da área da Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Educadores e Psicólogos, somam esforços para utilizar, a partir de condutas remediativas e compensatórias, os recursos alternativos de comunicação, promovendo a inclusão social daqueles desprovidos de fala. (ARAÚJO; DELIBERATO; BRACIALLI, 2009).

Miranda (2004) explica que a CAA se apresenta como um processo que ressalta formas alternativas de comunicação com duas finalidades centrais, são elas: promover e desenvolver a fala; e assegurar uma forma de comunicação possível. Uma característica que

a autora enfatiza como importante no desenvolvimento da CAA foi o surgimento de símbolos pictográficos para a comunicação de pessoas não alfabetizadas.

Esses símbolos Bliss, conforme Nunes (1999) correspondem ao primeiro sistema gráfico de símbolos incorporado pela CAA, passando a ser aplicado em treinamentos profissionais em CAA. A iniciativa partiu do *Blissymbolics Communication Institute*, em Toronto, no Canadá, que promoveu um treinamento para diversos profissionais, um marco importante, sobretudo em uma época em que o conhecimento na área de CAA era ainda limitado.

A autora prossegue dizendo que, o sistema Bliss de comunicação – formado por símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários que, quando são combinados, formam símbolos com outros significados – foi propulsor para o surgimento de outros sistemas gráficos. Levando em conta que as pessoas que precisam de meios de CAA possuem características distintas, esses sistemas de comunicação, também passaram a se atribuir de características diferenciadas para seu atendimento.

Manzini e Deliberato (2004) explicam que, pensando sobre o uso, desenvolvimento ou criação de meios alternativos de comunicação, é preciso optar pelo o que oferece condições mais adequadas e desejáveis para o estudante. A fim de traçar esse delineamento, é necessário determinar quais são os tipos de estímulos que o sistema deve conter. Para tanto, os autores sugerem que essa determinação deve partir de algumas questões norteadoras, como:

- O sistema utilizará objetos concretos?
- Ele será composto por fotografias, figuras ou desenhos?
- Terá como base um sistema de símbolos gráficos (pictográficos, ideográficos ou aleatórios)?
- O sistema será combinado?
- Far-se-á uso da ortografia?
- O sistema será composto por sistemas gestuais? (MANZINI; DELIBERATO, 2004, p. 6).

Os autores apontam que, para fazer esse delineamento, é preciso avaliar o estudante e a participação do professor, da família, do fonoaudiólogo e, quando possível, da equipe multidisciplinar para a avaliação das possibilidades do estudante e da situação de aprendizagem. Não obstante, os autores expõem que a avaliação do estudante e da situação de aprendizagem cujo sistema será utilizado na observação de pontos como: Habilidades físicas do usuário – acuidade visual e auditiva, habilidades de percepção, fatores de fadiga, habilidades motoras (preensão manual, flexão e extensão de membros superiores) e a

habilidade de virar páginas; Habilidades cognitivas – entendimento, expressão, nível de escolaridade, fase de alfabetização; Local em que o sistema será utilizado – casa, escola, comunidade e demais locais; Com quem o sistema será utilizado – com o acompanhamento de pais, professores, amigos, tutores, dentre outros, e Com qual objetivo o sistema será utilizado – ensino em sala de aula, comunicação entre amigos, etc.

Assim, Manzini e Deliberato (2004) consideram fundamental levantar as habilidades já presentes e o potencial do estudante, já que o recurso da CAA oferece possibilidades para o professor trabalhar elementos do entendimento e expressão da linguagem. Em posse dos resultados dessa avaliação, torna-se possível formular o recurso que será utilizado, com detalhes sobre como e quando será utilizado e seus componentes.

Orrú (2006) explica que o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico com a CAA para estudantes com TEA, refere-se sobre contribuir para a capacidade desses estudantes e em estabelecer garantindo a interação social, possibilitando-lhes a comunicação. O símbolo, seu formato de produção e a ação de transmissão e recepção de informações oriundas dele, são meios e não finalidades em si.

A autora entende que o objetivo da CAA é também de que as pessoas que fazem uso desses sistemas de comunicação generalizem o que aprendem sobre comunicação, possibilitando-se interagir com pessoas diferentes, nas mais distintas situações, contextos e experiências. Assim, os sistemas simbólicos diversos auxiliam no trabalho de minimização dos déficits de comunicação, sendo que diversos desses sistemas passam a ser incorporados a recursos tecnológicos a fim de facilitar o armazenamento de símbolos. Sobre alguns dos sistemas de CAA existentes, a autora menciona:

- *Core Picture Vocabulary*: [...] Constitui-se por um vocabulário de 109 significados. Sua versão é padronizada e auto-adesiva.
- *Picture Communication Symbols*: Código pictográfico [...]. Constitui-se com cerca de 3000 símbolos. Está disponível em programas de computador, no formato de selos e adesivos.
- *Pictogram Ideogram Communication*: Código que em parte é pictográfico, em parte, é ideográfico. [...]. Constitui-se por 416 elementos.
- PICSYMS: Sistema gráfico [...]. É utilizado em idade infantil e constituído por cerca de 850 símbolos.
- Símbolos Bliss: Sinais gráficos fundamentados no significado e não na fonética. [...].
- PECS - *Picture Exchange Communication System*: O Sistema de Intercâmbio de imagens PECS foi desenvolvido pelas dificuldades ao longo dos anos, com outros programas de comunicação [...].
- Rebus: [...]. É composto por 800 símbolos em preto e branco que, combinados, podem representar mais de 2000 palavras (ORRÚ, 2006, p. 64).

Segundo Togashi e Walter (2013) a CAA, também denominada de comunicação não oral ou comunicação suplementar, diz respeito a um ou mais recursos de

natureza gráfico-visual e/ou gestual, que servem para complementar ou substituir a linguagem oral comprometida ou ausente nos processos de ensino e aprendizagem.

As autoras apontam que a CAA envolve elementos mais importantes do que somente o uso de recursos eletrônicos, ou de pranchas com figuras ou pictogramas, mas demanda interlocutores atentos e comprometidos com a comunicação junto ao indivíduo incapaz de se comunicar fazendo uso da fala. Assim, o prejuízo linguístico no TEA e em demais Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), envolvem dificuldades na comunicação não verbal, em processos simbólicos, de produção da fala, em aspectos pragmáticos da linguagem, dentre outros.

Pessoas com autismo apresentam sinais e sintomas bastante peculiares, tornando a relação ainda mais delicada, uma vez que são caracterizados por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e de atividades restrito, estereotipado e repetitivo (TOGASHI; WALTER, 2013, s/p).

Nunes e Nunes Sobrinho (2010), em uma avaliação sobre a metodologia dos programas de CAA para estudantes com TEA, apontam que a proposta desse tipo de comunicação é identificar as práticas mais adequadas a serem adotadas em programas de intervenção educacional a esses estudantes. No sentido das melhores práticas em educação especial, os autores consideram que a CAA são modalidades eficazes e eficientes que garantem o melhor desempenho dos estudantes com TEA.

Sobre os estudantes com TEA, Suplino (2011) entende que é necessário pensar em estratégias pedagógicas de inclusão curricular dessas crianças, o que demanda a observação da realidade do estudante, com o fomento de propostas que digam respeito à realidade desse indivíduo. Para tanto, é essencial que as diferenças individuais sejam compreendidas, com a promoção do respeito a cada estudante em suas especificidades.

Considerando que a escola possui como função social de assegurar o direito ao atendimento educacional especializado, promovendo a partir dele, a educação inclusiva não utópica, mas sim prática, demanda que a escola tenha em seu projeto político-pedagógico a construção de um currículo inclusivo, que faz valer os direitos propostos nas políticas de educação inclusiva.¹

Dentre diversos questionamentos sobre a educação do estudante com TEA, o autor ressalta a necessidade da adequação curricular, explicando sua perspectiva:

Penso que para o estabelecimento de uma inclusão efetiva para estudantes portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, seria necessário discutir sobre que 'suporte necessário à ação pedagógica' se está falando, bem como quais seriam as 'adaptações curriculares' necessárias (SUPLINO, 2011, p. 5).

O autor sintetiza também que o professor que consegue reconhecer o estudante com TEA, suas habilidades e limites, entende a necessidade da adequação curricular. Isso porque a criança, no espaço da escola regular, tende a aprender de forma natural, utilizando tudo que a envolve como favorecedor para seu desenvolvimento e aprendizagem. À criança com TEA, por sua vez, os estímulos precisam ser constantemente empreendidos.

Walter e Nunes (2013) explicam que os programas de intervenção voltados aos estudantes com TEA no ambiente escolar, devem tomar como enfoque a aquisição da linguagem e comunicação. Conquanto, fazendo uma avaliação de programas de CAA, os autores constataam que esse processo envolve um amplo conjunto de recursos, métodos e técnicas que complementa ou substitui a linguagem oral comprometida ou ausente.

Os autores comentam que, em um estudo avaliando resultados da CAA aos estudantes com TEA, em uma amostra de 56 estudos avaliados, constataram que 26 deles utilizaram sistemas pictográficos de comunicação e, dentre esses, 13 avaliaram os efeitos do *Picture Exchange Communication System* (PECS) para o desempenho de comunicação dos estudantes com TEA. Sobre esses achados, os autores elucidam que:

O PECS é um programa de Comunicação Alternativa por meio de intercâmbio de figuras [...]. Estudos voltados especificamente à avaliação do PECS revelaram que o ensino intensivo para o uso deste recurso de baixa tecnologia favorece não apenas as iniciativas comunicativas, para obter reforçadores tangíveis e não tangíveis, como promove a instalação de repertório comunicativo funcional em muitos indivíduos com autismo [...]. Eles mostraram, contudo, que os ganhos na comunicação não se estendem à fala (WALTER; NUNES, 2013, p. 590).

Os autores prosseguem dizendo que, ao considerar os déficits de comunicação e interação, não seria difícil notar que a escolarização de estudantes com TEA é um grande desafio no Brasil, assim como a educação inclusiva como um todo. Ainda que a proposta da inclusão seja feita em mecanismos e documentos oficiais, considerando a dificuldade de comunicação dos estudantes com TEA, nota-se a constante queixa sobre a falta de preparação dos professores para lidar com tais estudantes em sala regular – reclamações que partem dos próprios educadores.

Cada vez mais os pesquisadores estão em busca de novas alternativas de trabalho, dando ênfase e grande importância para o uso de recursos de comunicação

alternativa, como ferramenta facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem. Foi possível identificar estudos que apontaram a relação entre o uso de um sistema de representação gráfica e a aquisição da leitura (MCNAUGHTON; LINDSAY, 1995; OTTEM, 2001); estudos que buscaram estratégias de intervenção para o ensino de palavras e gramática (IACONO; BALANDIN; CUPPLES, 2001; YODER, 2001; BASIL; REYES, 2003; EBBELS, 2007).

Nunes e Santos (2015) abordam que, a CAA é uma área de prática clínica e educacional que visa fomentar uma compensação temporária ou permanente dos prejuízos de comunicação expressiva e receptiva envolvendo assim, o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais símbolos gráficos, desenhos, entre outros. Como meios de efetuar a comunicação face a face de pessoas que apresentam limitações de uso e/ou entendimento da linguagem oral.

A utilização de sistemas alternativos de comunicação para estudantes com TEA, segundo as autoras, é um procedimento relatado desde a década de 1970. Sendo que, a partir desse período, três principais sistemas ganham destaque na literatura, são eles: sinais manuais, sistemas pictográficos assistidos de baixa tecnologia e sistemas assistidos com acionadores de voz. Dentre os sistemas pictográficos que foram reportados nesse período, as autoras destacam: “[...] os protocolos que empregam estratégias derivadas do *Aided Modeling Intervention* (AMI) e o *Picture Exchange Communication System* (Pecs)” (NUNES; SANTOS, 2015, p. 60).

Sobre o AMI, comentam que consiste em um modelo interventivo que prevê a utilização de sistemas assistidos de CAA por parte de parceiros sociais como forma de promoção da comunicação de pessoas que não dispõem de fala funcional. Nos achados sobre os resultados do uso desse sistema, as autoras esclarecem que:

Pesquisas indicam que o uso do sistema pelos parceiros pode reduzir comportamentos inadequados [...], assim como favorecer a compreensão de enunciados verbais e estimular o uso da CAA por pessoas autistas [...]. O AMI adota estratégias derivadas do Ensino Naturalístico (EN), um modelo geral de intervenção em linguagem que valoriza a dimensão pragmática da linguagem, mesclando pressupostos teóricos do modelo comportamental com teorias interacionistas do desenvolvimento infantil, além de outras proposições (NUNES; SOUZA, 2015, p. 60).

Sobre os resultados alcançados com o uso do PECS, as autoras apontam que, a fim de responder às dificuldades de uma parcela significativa de estudantes com TEA no desenvolvimento da comunicação funcional, por meio do treino verbal ou uso da língua de

sinais, esse protocolo de ensino foi desenvolvido em seis etapas a fim de capacitar o sujeito a se expressar por meio de um sistema pictográfico.

Nunes e Souza (2015) explicam que, de maneira específica, o sistema faz com que o estudante aprenda que, entregando cartões com representações visuais de objetos/ações desejadas, conseguirá acessar esses elementos. O programa possui premissas teóricas calcadas na análise experimental do comportamento, que considera a linguagem como um comportamento, tal como qualquer outro, que é adquirido a partir de contingências.

As autoras comentam que o contexto estrutural e a utilização de estímulos concretos – na forma de figuras – que é a proposta do PECS, demonstram contribuir para a aprendizagem rápida desse sistema. Sobre os achados nesses estudos, as autoras assinalam que os resultados advindos do uso de protocolos, que preveem o uso de sistemas assistidos por parceiros sociais – como o AMI – ou programas que envolvem um mecanismo de troca de figuras – como o PECS, podem funcionar positivamente na CAA de estudantes com TEA.

Kruger et al. (2013) abordam sobre a efetividade do uso de sistemas de CAA para a educação inclusiva de estudantes com TEA, em seus achados, os autores comentam que a principal preocupação na aplicação desses instrumentos, paira sobre a precariedade na formação – tanto inicial, quanto continuada – de professores para atuar na educação especial, sobretudo em propostas pedagógicas envolvendo a CAA.

Os autores comentam que, na amostra de professores avaliada em relação às capacidades de uso da CAA na educação especial, nota-se que os cursos, a carga horária, o currículo e todos os demais aspectos formativos sobre o tema e acerca da educação especial e inclusiva como um todo, são altamente deficitários. Isso termina por formar professores que, embora tenham títulos, não possuem conhecimentos e tampouco práxis pedagógica para lidar com a realidade em sala de aula.

Bez e Passerino (2013) realizam um estudo com o sistema Scala para a CAA de estudantes com TEA, o sistema tem como finalidade apoiar o desenvolvimento desses estudantes no processo de letramento, autonomia comunicacional e interação social.

O sistema possui fundamento epistemológico na teoria sócio-histórica e, em estudos sobre seus resultados advindos de estudantes com TEA, demonstrou que as estratégias de mediação, por meio de baixa e alta tecnologia, podem servir de apoio ao desenvolvimento desses indivíduos.

[...] o protótipo do Scala [...] teve versão desktop (PC), a principal linguagem utilizada foi Java por sua portabilidade, legibilidade do código, grande

quantidade de bibliotecas e códigos reutilizáveis com sintaxe similar a C/C++. O desenvolvimento foi realizado em etapas que contemplaram projeto/modelagem, layout e programação, também foram criadas rotinas para implementação do som, através do executável integrado do E-speak (sintetizador de som) [...]. Ao longo do desenvolvimento, testes de usabilidade e aplicação com usuário foram realizados e os problemas identificados foram corrigidos para o funcionamento correto do software (BEZ; PASSERINO, 2013, p. 7).

Em seus resultados, as autoras acreditam que houve uma contribuição diferenciada do sistema Scala no desenvolvimento da comunicação de estudantes com TEA. As autoras fizeram testes do sistema em ambiente escolar, laboratorial e familiar, cujos resultados foram considerados satisfatórios, no que tange à oferta de apoio no processo de interação, para a ampliação da comunicação desses indivíduos.

Finalmente, o estudo de Leyva-Nápoles e Orrú (2016), que se deu com a observação prática de sistemas de CAA junto a estudantes com TEA, os autores constatarem que, tomando como norte uma perspectiva de abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento da linguagem, a CAA não assume a posição central nas atividades propostas pelos professores, enquanto sistema de comunicação em si.

Os autores comentam que o foco se torna a interação dialógica significativa, que passa a considerar o estudante e suas experiências e vivências, de forma integrada aos programas e metodologias que são trabalhadas e enfocadas em seus interesses de aprendizagem. As experiências desses indivíduos são constantemente reconstruídas, de forma que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva e percorra um caminho para a transformação social do estudante.

Leyva-Nápoles e Orrú (2016) finalizam dizendo que a CAA utilizada pelo professor na qualidade de mediador, cuja atuação envolve o entendimento do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, contribui com condições necessárias para que o educador, mediando o saber com o estudante, alcance resultados positivos. Contudo, os autores concluem que, de forma isolada e em uma ótica mecanicista: “[...] ela é insuficiente no processo de educar. Logo, o mais importante é decidir o modo de utilizá-las em sua capacidade de contribuir com o desenvolvimento dos processos interativos e da linguagem” (p. 505).

Sameshima (2011) realizou um programa de treinamento de recursos de CSA para professores, com duração de cinco meses. Os resultados desse estudo destacaram que, antes da aplicação do programa de treinamento, muitos docentes não foram capazes de identificar diferentes tipos de sistemas de CSA. Após o treinamento, todos foram capazes

de fornecer pelo menos um tipo de intervenção ou estratégia. Os professores também se tornaram mais conscientes dos benefícios que a CSA pode trazer para os estudantes. Antes da aplicação do curso, apenas 20% dos professores reconheceram a importância da CSA, para que os estudantes possam expressar suas vontades e necessidades; após o treinamento, 80% dos professores reconheceram a importância dos recursos de comunicação alternativa para esse fim. Os professores identificaram a utilidade da CSA como forma de reduzir a frustração, aumentar e promover a adaptação social dos estudantes com deficiência. Antes do programa, nenhum dos professores relatou que poderia trabalhar o processo de alfabetização com os recursos de CSA, porém, após a formação, todos os professores declararam usar os sistemas com essa finalidade.

CONSIDERAÇÕES

Por intermédio das pesquisas realizadas a fim de compor o presente artigo, foi possível compreender que, desenvolver a comunicação e linguagem depende, essencialmente, do repertório de habilidades sociocognitivas que o indivíduo possui tais como: capacidades de manter a atenção, imitar e fazer uso de meta representação. Todavia, as dificuldades acerca das habilidades referidas são comumente observadas em estudantes com TEA, o que justifica, ao menos parcialmente, a falta de motivação para a aprendizagem das formas convencionais de comunicação. Dessa forma, é comum que crianças com TEA possuam formas de comunicação distintas, como ações comunicativas incipientes com pouco ou nenhuma frequência.

Contudo, a comunicação instrumental ao sujeito com TEA pode ser amplamente satisfatória, uma questão que significa que, embora não compartilhe de estados subjetivos, possui representações mentais que se traduzem em pensamentos, desejos, crenças e percepções. Isso faz com que, em determinados contextos, a relevância dos estados de mente desses indivíduos, motivem suas interações sociais assumindo uma natureza essencialmente instrumental, na qual ocorrem episódios cotidianos, nos quais o sujeito se encontra impossibilitado de satisfazer suas necessidades ou realizar desejos. Diante desse cenário, a ampliação das alternativas de comunicação desse indivíduo, é fundamental para oportunizar seu desenvolvimento.

Dessa forma, o uso da comunicação alternativa, por meio de símbolos ou objetos, amplia a possibilidade de trabalho pedagógico no processo educacional do estudante com TEA, se tornando uma ferramenta elementar ao seu desenvolvimento e

inclusão. Contudo, como não era de intento, o assunto não fora esgotado, um primeiro e importante passo ocorreu, para o fomento de conhecimento e estímulo para maior investigação acerca do tema, o que pode ser feito em estudos posteriores, de modo que corroborem, refutem ou que possam complementar as constatações obtidas até o momento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.C.T.; DELIBERATO, D.; BRACIALLI, L.M.P. A comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.). **Comunicacao alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 275-284.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o estudante com deficiência física. In: SCHIRMER, C.; et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Scala: tecnologia assistiva de comunicação alternativa. In: VI **Seminário de Games e Tecnologia – GAMEPAD**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, mai. 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IACONO, T.; BALANDIN, S.; CUPPLES, L. Focus group discussions of literacy assessment and world wide web-based reading intervention. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 17, .n1, p. 27–36, 2001.

KHOURY, L. P.; et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

KRUGER, S. I.; et al. A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, n. 47, p. 181-198, Curitiba, 2013.

LEYVA-NÁPOLES, R.; ORRÚ, S. **Experiências de comunicação alternativa: estudantes com autismo**. Jorsen, vol. 16, nº S1, ago. 2016, p. 502-505.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; et al. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 281-289.

MCNAUGHTON, S.; LINDSAY, P. Approaching Literacy with AAC Graphics. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 11. n. 4, p. 212-228, 1995.

_____.; DELIBERATO, D. Recursos para comunicação alternativa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para comunicação alternativa**. Brasília: MEC; SEEP, 2004, fascículo II.

MIRANDA, L. C.; GOMES, I. C. D. Contribuições da comunicação alternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral: relato de caso. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.6, n.3, p. 247-52, jul./set. 2004.

NUNES, L. R. E se não podemos falar? A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. **Informativo do Conselho Regional de Psicologia**, 5ª Região, nº 3, 1999, p. 12-13.

NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.297-312, Mai.-Ago., 2010.

_____.; SANTOS, L. B. Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo. **Rev. Quadr. Ass. Bras. Psicol. Escolar e Educacional**, São Paulo, Vol. 19, nº 1, jan./abr. 2015, p. 59-69.

ORRÚ, S. E. **A constituição da linguagem de estudantes autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. Piracicaba: Universidade Metodista, 2006. (Tese de doutorado).

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos estudantes com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Dissertação de mestrado).

SUPLINO, M. H. F. O. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Ed. Diferenças, 2011.

SAMESHIMA, S. F. . **Capacitação de professores no contexto de sistemas de Comunicação suplementar e alternativa**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, 2011.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. A utilização de um sistema de comunicação alternativa e ampliada em estudantes com autismo no contexto de ensino regular. In: V **Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa**. Gramado: UFRGS, set. 2013.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa para estudantes com autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, nº 47, p. 587-602, set./dez. 2013.

COMPREENDENDO A ECOLALIA EM CRIANÇAS COM AUTISMO

Marina de Castro Fregnan

A linguagem reflete um processo maturacional neurológico, a aquisição de capacidades comunicativas, sociais, afetivas e intelectuais complexas. A ausência de linguagem dentro dos limites cronológicos esperados ou um processo de aquisição muito lento e dificultoso podem indicar problemas no desenvolvimento da criança. Em vista disso, a maior parte das patologias que podem afetar a evolução satisfatória da linguagem na infância tem sido mal compreendida ou pouco considerada (ZORZI, 2000).

As alterações da fala e da linguagem constituem o problema mais frequente no desenvolvimento infantil, o impacto da sua permanência ao longo da idade escolar pode interferir negativamente em todo o percurso acadêmico e até na idade adulta. A detecção precoce das alterações da fala e da linguagem é fundamental, de forma a permitir a orientação para equipes especializadas de intervenção, preferencialmente na idade pré-escolar. A evolução da linguagem e da fala é considerada como um indicador útil para o desenvolvimento global e cognitivo da criança, que pode ser relacionado com o desempenho escolar futuro (AMORIM, 2011).

A Fonoaudiologia pode ser uma das abordagens terapêuticas para desenvolver a linguagem, bem como habilidades comunicativas junto a pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo. O TEA é concebido, de acordo com as últimas literaturas, como uma condição neurodesenvolvimental. Sendo caracterizado por dificuldades no domínio sociocomunicativo e pela presença de um repertório restrito e repetitivo de interesses e atividades. Os sintomas variam quanto a sua forma e intensidade, fazendo com que as crianças do espectro tenham diferentes níveis de comprometimentos, que podem ir do nível leve ao severo. Observa-se que as primeiras dificuldades apresentadas pelos sujeitos com TEA, ainda nos primeiros anos de vida, são sutis e se manifestam na forma de desvios qualitativos no desenvolvimento (ENDRES; ROMAN, 2013).

Misquiatti & Brito (2010) apontam que a terapia de linguagem envolvendo crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento deve enfatizar habilidades comunicativas, interacionais e cognitivas. Além disso, a inserção de um trabalho que

envolva a família, a escola e uma atuação multidisciplinar colaborativa, pode contribuir de modo significativo para um melhor prognóstico em tais casos.

A observação e o diálogo com a criança e os pais, parece ser um dos melhores instrumentos para a avaliação do atraso da linguagem, quando comparados a utilização de apenas testes padronizados. É importante ouvir as preocupações dos pais, avaliar a atenção da criança, o seu conhecimento sobre a função dos objetos, a descrição de imagens e a avaliação do desenho (AMORIM, 2011).

Para o fonoaudiólogo a avaliação da linguagem é de extrema importância no diagnóstico diferencial, o profissional deve estar atento às manifestações presentes na avaliação, ajudando assim, na diferenciação dos quadros de TEA e Transtornos Específicos de Linguagem, que também podem acometer os aspectos comportamentais e de interação como consequência do distúrbio da comunicação, mas de forma diferenciada (VELLOSO et al., 2011).

Sabe-se que algumas características autísticas contribuem como critério de diagnóstico: dificuldades de relacionamento, atraso no desenvolvimento da linguagem, inversão pronominal, ecolalia, comportamento obsessivo e uso ritualístico da linguagem; repertório restrito de atividades e interesses, com desejo obsessivo pela manutenção da mesmice, intelectual normal, com memória imediata excelente e desenvolvimento físico normal (CAMPELO, 2009).

Ainda sobre as características clínicas descritas nos quadros do TEA, as dificuldades de linguagem verbal e não verbal, estão sempre presentes, com graus variáveis de alterações. Na literatura, são citados: jargões ininteligíveis, alterações na estrutura do discurso, inadequação no uso da prosódia, dificuldades gramaticais e de organização da linguagem, repetições, uso limitado de gestos, não inversão pronominal, entre outros. Frequentemente, são mencionadas as estereotípias verbais, em especial a ecolalia, e as não-verbais, como, por exemplo, o *flapping* e o *rocking*. Tais limitações podem se referir a não aquisição da linguagem, a perda das vocalizações adquiridas ou as peculiaridades nas manifestações verbais desses sujeitos. Enquanto alguns estudos atribuem às falas ecolálicas o valor de repetição desprovida de qualquer significação e sentido, outros acreditam que essas produções carregam significados e sofrem a interferência do contexto em que ocorrem e da pessoa que está interagindo com a criança, ou então que a sua intenção comunicativa apareceria em determinados momentos (KLINGER; SOUZA, 2014).

Independente da abordagem conceitual, a hipótese etiológica e até mesmo os critérios diagnósticos envolvendo o autismo infantil, a linguagem sempre representa aspecto fundamental da patologia (FERNANDES, 1994).

Araújo (2016) argumenta que é notável o fato acerca das crianças estarem mais propensas a utilizar sons repetitivos, como a repetição do final de frases ditas pelo interlocutor, ou ainda repetir a fala de desenhos animados. Este comportamento é o chamado de fala ecológica, uma característica bastante presente em indivíduos com TEA.

O termo ecolalia faz referência a “ecos na fala”, sendo utilizado pela primeira vez e aceito na literatura médica em 1825, pelo médico francês Jean Marc Gaspard Itard, ao descrever e diagnosticar a maldição dos tiques na Marquesa de Dampierre, como sintoma de desordem cerebral ou emocional (SILVA, 2016).

Mergl & Azoni (2015) pontuam que o discurso repetitivo é proeminente e pode se manifestar por autorrepetição da sua fala ou repetição do outro, por meio da ecolalia. Nas crianças com TEA, a ecolalia é um fenômeno, muitas vezes, persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro. A ecolalia é normalmente distinguida em duas categorias: imediata ou tardia, caracterizada por pouco tempo, após a emissão inicial e após maior tempo de produção pelo interlocutor, respectivamente.

Sobre os tipos de ecolalia pode-se observar que quando a criança repete palavras ou frases, geralmente a última parte do que foi dito, imediatamente depois de ouvi-las esta é a chamada ecolalia imediata, mas quando o mesmo memoriza ou “recupera” partes de palavras ou frases que ouviu e então as usa depois de um tempo, que é a ecolalia tardia. E ainda temos a ecolalia branda, que ocorre quando a criança muda as repetições dizendo-as num tom diferente ou trocando algumas das palavras, na tentativa de adaptá-las aos diferentes contextos (SUSSMAN, 1999).

Para Lopes (2014) a um quarto tipo de ecolalia, durante seu desenvolvimento, as ecolalias imediata e tardia, podem passar a ser ecolalia mitigada, onde são contextualizadas e tem a intenção de se comunicar. Outra característica é o modo de falar, apresentando variações no ritmo, acentuação e inflexão.

Nesse sentido, a autora defende que, independente do tipo de ecolalia presente, faz-se necessário o incentivo a comunicação, considerando que a aprendizagem se dá por intermédio da imitação do comportamento do outro. Sendo assim, a habilidade de ecoar é propícia ao desenvolvimento da linguagem, considerando que a mesma também se faz presente no desenvolvimento típico.

A ecolalia pode ser um traço comum na fala de crianças com TEA. Primeiro, a criança pode repetir palavras que ouviu sem entender o que significam. Pode ser que a criança faça isso por diversas razões e não para comunicar uma mensagem diretamente ao interlocutor. Ao repetir palavras ou frases, a criança pode estar tentando se acalmar, prestar atenção em uma atividade ou simplesmente praticar a fala (SUSSMAN, 1999).

Pesquisas sobre as características da linguagem de pessoas com autismo são frequentes, mas poucas se aprofundam na ecolalia. Enquanto para alguns a ecolalia é uma repetição sem significado e propósito, como uma fala indiferente ao outro e a qualquer interpretação, outros estudos interpretam a ecolalia como uma tentativa primitiva de manter contato social, quando o indivíduo é confrontado com uma linguagem além de suas competências linguísticas ou como um fator prognóstico positivo (SAAD; GOLDFELD, 2009).

Silva, Gaiato e Reveles (2012) complementam dizendo que crianças com autismo que apresentam ecolalia podem, por exemplo, narrar episódios do seu desenho favorito no meio da aula de português, e isso não é um comportamento social adequado. Cabe ao professor pontuar e redirecionar para o aprendizado, evitando a dispersão, e entender que tais repetições não se tratam de gozações ou enfrentamento por parte do estudante, e sim de um comportamento automático.

A variação no desenvolvimento da linguagem da criança com autismo é grande, enquanto alguns apresentam pouca habilidade na fala, outros não conseguem se comunicar, cabe ao professor ajudar com métodos simplificados, uma das formas é por intermédio de troca de figuras. Usar métodos alternativos e criativos na comunicação traz acolhimento e faz com que a criança se sinta compreendida. Previne angústias e dificuldades comportamentais e favorece uma relação mais tranquila e próxima docente e discente. Já com as crianças que têm boa comunicação, a tarefa do professor é ensiná-las a utilizar a linguagem para aquisição de outras habilidades, principalmente relacionadas à socialização, assim como a relatar eventos, acontecimentos e brincadeiras de faz de conta, para ensinar habilidades acadêmicas (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Diante dessas questões, justifica-se um aprofundamento, pelo menos parcial, das características, sintomas e desdobramentos da criança com autismo, dessa forma podendo proporcionar a criança com TEA, a possibilidade de inclusão no sistema educativo regular ou de outra forma, adequar o conteúdo as suas características educacionais (ALVES; SOUZA; NEVES, 2015).

A ecolalia nem sempre apresenta intenção comunicativa, podendo ser uma fala estereotipada. Porém, quando começa a haver algum tipo de mudança na estrutura da fala ecoada, mesmo que seja somente na prosódia, há evidências de intenção comunicativa.

Diante do exposto, há indicativos que a ecolalia pode ser um bom sinal. Situações como, depois de repetir o que uma pessoa diz a criança, a mesma pode olhar para o interlocutor ou chegar mais perto de um objeto. Ou até mesmo pode se lembrar das palavras que você usou para perguntar se ele queria beber alguma coisa, e depois usar as palavras memorizadas para fazer uma pergunta. Então, as palavras que a crianças com autismo aprendem por ecolalia, podem facilitar o início de uma comunicação funcional (SUSSMAN, 1999).

Algumas estratégias, obtidas também mediante experiência clínica da autora, apresentam contribuição diante de comportamentos de ecolalia, como por exemplo, a importância do ouvinte manter-se calmo e paciente ao interagir com a criança, e também atento à produção verbal da mesma, pois diante de produções espontâneas é recomendado o imediato reforço diferencial. Quando a ecolalia se fizer presente numa pergunta, por exemplo: que cor é sua camiseta? Podemos repetir a pergunta, mas oferecendo uma dica imediata de resposta.

A ecolalia não se faz presente apenas em casos de TEA, tem-se uma diversidade de quadros clínicos neurológicos nos quais a ecolalia é um sintoma, como afasias, retardo mental e as lesões de mesencéfalo, assim como quadros psíquicos como a esquizofrenia (OLIVEIRA, 2003).

Para concluir, Saad & Goldfeld (2009) sugerem que, é necessária uma boa avaliação das funções comunicativas que a fala ecolálica assume em cada indivíduo, considerando que a mesma pode funcionar como uma importante ferramenta comunicativa, assim como recurso estratégico no contexto terapêutico-fonoaudiológico.

Apesar de ser um fenômeno muito presente nos indivíduos com TEA, nota-se na prática clínica fonoaudiológica, que tal característica pode diminuir de frequência ou não mais ocorrer, conforme o desenvolvimento da fala associado a atuação terapêutica. Considerando tais fatos, inibir a ecolalia é inibir a fala, deve-se contextualizar e inseri-la no viés comunicativo, desta forma estaremos favorecendo a interação social e o desenvolvimento da linguagem.

Vale ressaltar que para ocorrer uma investigação cuidadosa sobre a comunicação da criança, o Fonoaudiólogo deve estar presente em diferentes ambientes (casa, escola, entre outros), pois assim, além das orientações necessárias, a intervenção também não

ficará restrita ao contexto de terapia, favorecendo a ocorrência de oportunidades de comunicação efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Mesquita Cardoso; SOUZA, Rita de Cácia Santos; NEVES, Charles Graziênio Batista. A criança autista no mundo chamado escola. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.
- AMORIM, Rosa. Avaliação da criança com alteração da linguagem. **Nascer e Crescer**, v. 20, n. 3, p. 174-176, 2011.
- ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico**. 2016.
- CAMPELO, L. D. et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.
- ENDRES, R. G.; ROMAN, K. R. Processo de avaliação para crianças com suspeita do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Salão de Extensão (14: 2013: Porto Alegre, RS). **Caderno de resumos**. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2013, 2013.
- FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. **Rev. Neuropsiq da Inf. Adolesc**, v. 2, n. 3, p. 5-10, 1994.
- KLINGER, Ellen Fernanda; SOUZA, Ana Paula Ramos. Estereotipia é linguagem? Sentidos na terapêutica de crianças do espectro autista. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 4, 2014.
- LOPES, Antonio Carlos et al. **Clínica médica: diagnóstico e tratamento**. 2014.
- MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Rev. CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, 2015.
- MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes; BRITO, Maria Cláudia. Terapia de linguagem de irmãos com transtornos invasivos do desenvolvimento: estudo longitudinal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, p. 134-139, 2010.
- OLIVEIRA, Mariana Trenche. A diversidade sintomática na ecolalia. **Distúrbios da Comunicação. ISSN 2176-2724**, v. 14, n. 2, 2003.
- SAAD, Andressa Gouveia de Faria; GOLDFELD, Marcia. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-fono**, v. 21, n. 3, p. 255-260, 2009.
- SILVA, Denise Lima Gomes et al. Valor linguístico e desvio de linguagem: um estudo acerca do autismo. **Prolíngua**, v. 11, n. 2, 2016.
- SILVA, A. B.; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular. Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

VELLOSO, R. et al. Protocolo de avaliação diagnóstica multidisciplinar da equipe de transtornos globais do desenvolvimento vinculado à pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, p. 9-22, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. **Rev CEFAC**, v. 2, n. 1, p. 11-5, 2000.

PARTE II
VIVÊNCIAS

A MINHA VIDA ESCOLAR

Luiz Henrique de Souza Ferreira

Olá, meu nome é Luiz Henrique de Souza Ferreira, tenho 13 anos e estudo no 8º A vespertino, na Escola Estadual São José, que fica na cidade de Campo Grande - MS. Cheguei nessa escola no dia dezanove de fevereiro do ano 2015, e não conhecia quase ninguém. Só alguns estudantes do 7º ano: Rian, Murilo, Samuel e Lucas Bruno, porque eles treinavam futebol comigo na Quadra Vip, uma escolinha de futebol.

Entre na 6ª série, a sala era cheia de meninos exibidos, mas tinham alguns que não eram, como o Tiago, Breno, Valmir, Henrique, Murilo e Vinicius. A sala que eu estudava era a mais barulhenta da escola, então eu sentava na frente para poder prestar melhor atenção às aulas.

Nos torneios da escola, ninguém deixava eu entrar para jogar, pois tinham medo, achavam que eu poderia estragar tudo, por isso eu falei que alguns deles eram exibidos: eles só confiavam nos altos e nos melhores.

Só me deixavam jogar nas aulas de educação física, mas mesmo assim, muitas vezes, alguns colegas me deixavam sozinho no banco de reserva. De vez em quando os professores pediam para os estudantes realizarem trabalhos em grupos, mas os colegas não me chamavam para participar de seus grupos, então eu fazia sozinho. Só realizava atividade em grupo, quando um professor me colocava em um.

No 7º ano me disseram que eu teria uma professora de apoio. O nome dela era Fabiana Martins. Com ela algumas coisas mudaram. Ela brigava com os estudantes para me colocarem nos treinos e nos jogos de campeonato. Isso foi muito bom, porque em um campeonato eu pude jogar e fiz o gol que levou o time aos pênaltis e vencemos, ficando em 1º lugar.

Outra coisa que mudou, a professora de apoio me colocava em grupos, para realizar vários trabalhos, assim eu não precisava mais fazer sozinho. Ela também me ajudava nas provas,, principalmente nas de Geografia. Mas um dia ela teve que sair, pois tinha entrado na maternidade para ganhar bebê. No lugar dela ficou outro professor de apoio, chamado Glauber Da Rocha Silva. Assim como a outra professora, ele me ajuda nas provas, faz com que eu participe de grupos, e briga com os outros estudantes para me colocar nas partidas dos treinos e nos torneios.

O professor Glauber me colocou para dançar uma dança regional. Nós ensaiamos alguns dias, e apresentamos na festa junina. Minha mãe e meu pai compareceram, e gostaram muito da apresentação e da festa. Minha mãe se emocionou e chorou. Ela sempre faz isso.

Uma coisa muito legal que ele fez foi a oficina literária, nela nós aprendemos a escrever contos. Depois, cada um escreveu seu conto. Nós arrecadamos dinheiro para poder publicar o livro. Para isso, fizemos bolos e brigadeiros para vender na festa junina.

Graças aos professores de apoio hoje participo mais das atividades, agora o professor anda falando para eu tomar a iniciativa e escolher os grupos que quero participar, também pede para eu entrar nos treinos e torneios, pois, ele disse que já sou autônomo suficiente para levar a minha vida escolar sozinho.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO FERRAMENTA MEDIADORA DA INCLUSÃO

Jaqueline dos Santos Martis Lopes

Leciono há oito anos, quatro como professora regente e quatro como professora de apoio em ambiente escolar. O interesse por essa profissão sempre foi um desejo dos tempos de escola. O jeito com as crianças, o prazer em contar histórias, o gosto por ensinar foram construídos ao longo da minha formação acadêmica.

Em 2013, lecionando nos anos iniciais como regente de uma turma de quarto ano, foi possível vivenciar o termo Educação Especial. Percebi minha falta de conhecimento acerca da inclusão e mediação desses estudantes e a necessidade de capacitação sobre esse assunto. Durante a faculdade pouco se falou, e foi em sala de aula que pude observar e conviver de perto com um estudante que apresentava deficiência. Recordo que este discente não permanecia em sala, se movimentava com frequência, não tinha diálogo, possuía dificuldades de socialização, era ríspido e em momentos até um tanto agressivo. Lembro que várias vezes tentei abordá-lo e até tocá-lo. Nestes momentos, percebia uma maior irritabilidade e até mesmo a indiferença com que era tratada. Frustrada com tais comportamentos e leiga sobre o assunto, pensava ser mais uma criança indisciplinada, sem limites e sem estrutura familiar. Mesmo assim, com 33 estudantes em sala, tentava me aproximar, conversar e ser atenciosa, sempre sem sucesso.

Ao final do primeiro bimestre, ao relatar a coordenação o comportamento da criança fui orientada a encaminhá-la para as técnicas do Núcleo de Educação Especial que atendiam a escola. Foi durante uma conversa com as técnicas que meu interesse por esta área despertou. Algum tempo depois, com a leitura de artigos, descobri que algumas características de comportamento deste estudante poderiam ser do TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Não conhecia sobre o transtorno e passei a pesquisar. Minha primeira iniciativa em sala foi criar um vínculo afetivo. Este estudante adorava desenhar personagens de desenhos animados, e ao perceber, procurei conversar em sala sobre o assunto, elogiar seus desenhos e dar mais liberdade para que os fizesse e permanecesse um pouco mais em sala. Foi dessa forma que concluímos o ano letivo, meu discente do quarto ano, não teve um laudo definitivo, devido à falta de aceitação da família. Permanecemos sem o auxílio de uma professora de apoio, mas tive a oportunidade de conhecê-lo, procurando respeitar e entender suas limitações.

O professor de apoio em ambiente escolar possui uma função extremamente importante na escola, auxiliando o estudante, fazendo com que o desenvolvimento e a interação aconteçam, prevendo comportamentos e mediando o relacionamento e desenvolvimento entre o regente, colegas de sala e demais integrantes do corpo escolar. No ano seguinte mudei de escola, não tive conhecimento se meu ex-estudante foi diagnosticado com TEA.

A partir das observações e vivências no ambiente de trabalho como regente, pude perceber a grande dificuldade em identificar, aceitar e promover a inclusão e mediação de estudantes da educação especial, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base em meus relatos sobre o comportamento do discente supracitado, minhas tentativas de abordagens e até mesmo meu comportamento em sala, que as próprias técnicas destacaram, vi que eu teria o perfil de professora de apoio em ambiente escolar. No ano seguinte, iniciei auxiliando crianças com distúrbios comportamentais, associados a hiperatividade, ausência da fala, paralisia cerebral e distúrbios na interação social causados por problemas na estrutura familiar. Foi vivenciando o apoio a esses estudantes, com o intuito de conhecer e entender suas dificuldades, que iniciei minha especialização em Educação Especial.

Meu primeiro contato com um estudante TEA foi no ano de 2015. Recordo de meu medo e ansiedade em conhecer um novo discente e principalmente este transtorno. Considero que o primeiro contato não foi muito promissor. Fui apresentada ao estudante pelo pai da criança, um menino de 6 (seis) anos. Este não me olhou, a não ser no momento em que o pai segurou seu rosto para que o olhar fosse direcionado em minha direção. Não houve gestos, nem palavras e muito menos toque. Observei o educando por toda a manhã. Novamente, criar um vínculo de afetividade foi meu primeiro objetivo. Conquistar a atenção do estudante é um desafio, e devemos considerar o perfil singular de cada um. Por intermédio de uma interação professor e estudante, de forma verdadeira e mediada com intencionalidade, o docente ajudará no desenvolvimento com bons estímulos, desafiando o estudante a melhorar sua capacidade em superar as dificuldades. Segundo Eugênio Cunha (2015, P.34):

Um ambiente afetivo, permeado pelas qualidades das relações humanas é um convite à inclusão de qualquer indivíduo. O principal gene do afeto é o amor, que revesti da humanidade a práxis escolar, com laços de compreensão e entendimento, tornando o aprendizado surpreendentemente atraente. É notório que aprendemos melhor quando amamos [...].

Precisamos amar nosso educando e realizar a inclusão com amor, criando vínculos de amizade entre docente e discente. Acredito que este é o primeiro caminho para realizar a inclusão. Procurei ficar por perto em alguns momentos, oferecer jogos, participar das brincadeiras.

O ambiente escolar foi muito favorável por se tratar de um Centro de Educação Infantil. Aos poucos passei a me aproximar. Já no primeiro dia, a criança aceitou que eu auxiliasse durante o banho, almoço e hora do sono (momento de descanso dos estudantes após o almoço). Alguns dias depois, foi na hora do sono que percebi que o vínculo afetivo estava formado. O estudante permitia tranquilamente minha aproximação, carícias e correspondia tocando meu rosto e sorrindo. Tempos depois, com muitos beijos e abraços.

Aos poucos fui entendendo os comportamentos de tal criança: No início do semestre, queria sair da sala de aula com frequência, depois de muito insistir, aceitava o comando da professora para retornar. Percebia que havia mais resistência, agitação e choro, principalmente, nos dias de muito calor, quando estava gripado e com nariz escorrendo, com sono ou quando queria ficar com seu *tablet*. Nestes momentos abaixava-me na altura do estudante, procurava acalmá-lo, perguntava o que ele queria e o fazia, somente após cessar o choro. Também apresentava impaciência quando realizava atividades muito longas, característica do TEA. Para evitar esses momentos fazíamos atividades curtas, com pequenos intervalos, entre uma e outra, para que pudesse se levantar, andar e ter alguns minutos de descanso e silêncio.

Utilizávamos alguns objetos como reforçadores de bom comportamento (assoprar bolhas de sabão, assistir vídeos em seu *tablet*, massinha de modelar com palitos, bola, jogos de montar) a fim de que o discente realizasse as atividades de sala. Mesmo com as opções de objetos, muitas vezes, o estudante procurava o seu preferido, o *tablet*. Outro dia ele disse: - Não quero massinha, quero *tablet*! O que para mim e para as professoras regentes foi uma surpresa, pois ele não fazia o uso funcional da fala, não mantinha diálogos e dizia apenas palavras soltas, com frequente ecolalia (repetição mecânica de som, palavras e frases).

Aos poucos passou a ser um pouco mais participativo, cantava e repetia parlendas/cantigas infantis com a turminha. Todo avanço era festejado com entusiasmo, por não manter um diálogo e por sua dificuldade de socialização, sendo necessário mediar as brincadeiras e interação com os colegas. Com alegria, vem em minha memória que pude observá-lo dizendo alto: - Peguem meninos! Ele e os colegas estavam brincando com

bolhas de sabão. Ele assoprava e os coleguinhas tentavam pegar as que voavam. Foi gratificante vivenciar estas cenas e participar da construção do carinho com que esse estudante era tratado pelos coleguinhas.

O mesmo passou a se expressar verbalmente com mais frequência, dizendo frases que descreviam suas vontades, medos e também se aproximou mais dos colegas. Certo dia, em sala, durante a hora do brinquedo, abraçou e beijou o rosto de um coleguinha e sorriu. Perguntei a ele se gostaria de brincar com o colega, respondeu: - Isso! O coleguinha brincava sozinho com alguns carrinhos, ofereceu um e o chamou para brincar. O coleguinha fazia barulho com o carrinho e arrastava o mesmo no chão e Ele imitava seus movimentos. Em outro dia, quando estávamos no pátio desenhando no chão, com giz, ele estava sentado e se levantou. O chamei para desenhar e ele respondeu: - Não quero desenhar, quero brincar com os colegas. Observei que alguns meninos estavam correndo, brincando de pega-pega. Começamos a correr com os meninos, ele foi pego e se tornou o pegador, neste momento ficou um pouco mais tímido, mas continuou correndo, pegou um coleguinha e disse: -Te peguei. A brincadeira durou poucos minutos, mas notei grande alegria durante o momento em que correu com os colegas. Ele segurava minha mão, mas a iniciativa de brincar e dizer: - Te peguei, foi dele. Uma experiência muito gratificante.

Aprendi a potencializar seus pontos positivos, desenvolvendo ainda mais as habilidades já adquiridas por meio do convívio social e sua autonomia, focando principalmente o bem estar e a boa convivência no ambiente escolar. Nas relações de sala de aula sempre há o espaço de proporcionar o novo. Incluir não é aceitar o estado atual das coisas. Na relação professor estudante é importante que o docente perceba que esse estudante nunca mais será o mesmo. Acredito que atingi meu objetivo.

Um professor inclusivo e mediador, não pode ser passivo com a situação atual do discente, pois sempre há possibilidades de transformação pelo conhecimento proporcionado em sala de aula. É preciso haver o interesse em promover o desenvolvimento contínuo, seja físico, orgânico, social ou intelectual.

Já no ano de 2016, nos primeiros anos do ensino fundamental, que pude comprovar que a transformação pelo conhecimento pode realmente existir. O processo de alfabetização do sujeito com autismo é difícil, muitas vezes, lento, mas não impossível. De acordo com Eugênio Cunha (2015), em seu livro “Autismo na Escola”, já nas primeiras páginas destaca que: “Afinal, educar o aprendente com autismo é construir uma relação dialógica; uma relação que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar.” Foi o que tentei realizar para alfabetizar estudantes com autismo. Nenhum livro

nos traz a receita de como fazer, cada estudante aprende de uma forma diferente, segui muitas dicas lidas em vários livros e artigos, mas é a vivência em sala de aula que me faz aprender e melhorar minha didática todos os dias.

Procuro trabalhar com materiais e situações concretas do dia a dia, confeccionando tecnologias assistivas, (material artesanal) que possam auxiliar a desenvolver o processo de alfabetização em meus estudantes. Identificar o que o estudante gosta é um grande passo para chamar a atenção do mesmo, acalmá-lo, diminuir as estereotípias (movimentos repetitivos) e ecolalias, que tanto podem expressar alegria, emoções, ansiedade, frustrações e momentos de excitação.

Na alfabetização, inicio o processo de reconhecimentos de letras e palavras utilizando fichas ilustradas. Primeiramente com figuras e letras iniciais e conseqüentemente com figuras e palavras. A referência de imagens e pistas visuais ajudam o sujeito com autismo na construção dos significados, transformando a palavra/som em algo concreto. Posteriormente foco no som das sílabas e alfabeto fonético. Aos poucos surgem os resultados: identificação de letras, associação de sílabas e palavras a imagens, formação, escrita e leitura de palavras de sílabas simples.

Formar palavras e frases com pequenas letrinhas em EVA, na cor vermelha, é o que mais chama a atenção de um de meus estudantes. Após a tarefa, as utilizo como reforçador de bom comportamento por ter finalizado uma atividade. Este estudante passou a permanecer mais tempo sentado, diminuiu gritos e as corridas de um lado para o outro da sala, pois é uma atividade que o acalma. Nem sempre foi assim, no início procurava os cantos da sala, deitava no chão com frequência, e gritava muito. Levou um certo tempo para que eu o entendesse e descobrisse objetos ou ações que auxiliariam a diminuir esses comportamentos. Foram utilizados diversos objetos e jogos, alguns sem sucesso, outros utilizados por certo tempo e substituídos quando já não surtiam efeito. Diferentes estratégias para um jeito diferente de aprender.

CONSIDERAÇÕES

Em virtude dos fatos mencionados, posso dizer, sem hesitar, que amo o que faço. Não é uma profissão fácil, requer empenho, dedicação e nem sempre atingiremos nossos objetivos de forma imediata. Acredito que a mediação, inclusão e conseqüente escolarização de crianças com autismo seja um processo de etapas, às vezes lentas, com

momentos de frustrações e constantes desafios, mas se realizada com amor e respeito por todos do corpo escolar, pode ser realizada com êxito.

A presença de estudantes com deficiências ou transtornos em sala de aula comum, propicia um ambiente desafiador, levando o professor a pensar nas diferenças, proporcionando intervenções que beneficiarão todos os estudantes. A aprendizagem torna-se um processo de construção e não apenas a mera reprodução de conhecimento. Tenho ainda uma pequena experiência em relação à inclusão. De fato, em muitos momentos não estamos preparados para lidar com estes estudantes e reconhecer suas especificidades, mas podemos sim, proporcionar diferentes alternativas para minimizar as dificuldades na socialização, comunicação, comportamento e alfabetização, vivenciando situações na prática dessa mediação, refletindo e investigando sobre cada limitação. Dessa forma, entendo que incluir é amar, não só aceitar, mas sim despertar mudanças, crescer e desenvolver.

REFERÊNCIAS

BUDEL, Gislaine; NEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem na Educação Especial**. Curitiba, PR. IBPEX, 2012. Pág. 238. 1ºEd.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Autismo na escola** – Um jeito diferente de ensinar e um jeito diferente de aprender. 5ed.- Rio de Janeiro: Wak Edi

ELES NÃO ENTENDEM: nós que somos especiais

Marilei Teresinha Matieli Arakaki

O intento deste relato é retratar um episódio vivenciado em uma escola estadual do município de Campo Grande/MS, durante o atendimento de apoio pedagógico oferecido a uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para melhor entendimento do, como diria Freire (1997) "inédito viável" dessa vivência, primeiramente trato das definições do TEA e das possibilidades e dificuldades em suas relações sociais.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do Neurodesenvolvimento e, geralmente, manifesta-se antes mesmo do ingresso da criança na escola, sendo que os déficits de desenvolvimento podem comprometer o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

Para Nilsson (2004, p. 37) “O estabelecimento de relações com o mundo subjetivo é sempre mais ou menos difícil para eles. [...]”, o que sinaliza que as relações pessoais e sociais para uma pessoa com TEA podem ficar comprometidas. No entanto, é necessário também entender que, como cada pessoa é única, os seus modos de ser, agir e se relacionar com o mundo à sua volta, também são diferentes de pessoa para pessoa.

No caso da estudante em questão, que chamarei de AP, é possível perceber que ela possui essa dificuldade nas interações sociais, contudo, por meio de um trabalho de incentivo ao seu desenvolvimento, percebe-se que vem ganhando confiança e a cada dia mostra-se mais interessada em melhorar suas relações com colegas e profissionais da escola.

AP tem 21 anos e está cursando o 7º ano do ensino fundamental, não apresenta um desenvolvimento cognitivo compatível com sua idade cronológica, possui dificuldades de aprendizagem e encontra-se em fase de alfabetização. Embora não leia, convencionalmente, compreende bem quando é feita a leitura dos textos e enunciados das questões que precisa responder e, dessa forma, consegue, em grande parte, acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala. Entretanto, além de outras dificuldades, encontra limitações para entender o que é passado no quadro, um dos motivos que justificam a necessidade de um acompanhamento em sala de aula.

A família não exclui a estudante dos eventos sociais, fato este, que facilita o progresso de suas interações, o que também resulta em pouca dificuldade para se relacionar

socialmente. Contudo, como já foi dito, a pessoa com TEA, ainda que receba estímulos, pode encontrar dificuldades quando não se sente totalmente segura em um ambiente.

AP está inserida na mesma escola desde o início de sua fase escolar, chegou a ser encaminhada para uma instituição escolar específica para deficientes durante um tempo, porém, não se adaptou e retornou para a escola atual. Pelos relatos da mãe e dos professores mais antigos da escola, é possível perceber que seu desenvolvimento social ainda passa por avanços significativos nos últimos anos, uma vez que, segundo a mãe, há aproximadamente três anos, AP passou a se comunicar verbalmente de forma mais efetiva, principalmente na escola, afirma que já havia uma comunicação verbal em casa, mas quando chegava à escola a estudante “travava”.

Os professores afirmam que AP não interagia no ambiente, restringindo-se a se comunicar com a professora de apoio. O profissional que compreende as características do TEA sabe, no entanto, que é preciso respeitar seu momento de se comunicar. Não se pode exigir, dessa forma, que ela saia imediatamente pela escola interagindo com todos.

A comunicação com os professores e colegas passou por avanços ao longo desses últimos anos fazendo com que a discente já converse com as pessoas, realizando perguntas e esperando as respostas. Parece redundante falar que ela espera a resposta, mas a estudante tem uma memória muito boa e se ela perguntar qual é a sua idade hoje, refará essa questão daqui a dois meses e se responder de forma diferente ela questionará o motivo da resposta ter se alterado.

É preciso abrir aqui um parêntese: muitos acreditam que, por ser uma pessoa com TEA, o estudante que possui uma deficiência intelectual como comorbidade, não se lembrará ou compreenderá a resposta e, portanto, pode-se falar qualquer assunto que ele não perceberá a diferença.

Embora algumas pessoas com TEA possam apresentar Deficiência Intelectual (DI), uma vez que, conforme Freitas et al (2016, p. 3) "A prevalência para a DI no autismo está em torno de 70% dos casos [...]". Pesquisadores, lançando críticas sobre a forma de avaliação das pessoas com autismo "[...] têm levantado a hipótese de que os déficits intelectuais do TEA, em parte, podem diferir da deficiência mental." No caso de AP, o autismo não a torna uma deficiente mental e muito menos criança para sempre.

Em seu blog - Inclusão Diferente: O espaço da pessoa com deficiência - Damiano Marcos (2014, n.p.) desabafa “[...] sou Pessoa com Deficiência, não sou criança.” Considerar ou tratar a pessoa com deficiência como criança é um equívoco cometido não somente dentro das instituições escolares, pois em muitos ambientes é possível perceber

que essa atitude se repete, não apenas com pessoas com TEA, mas com outros tipos de deficiências. O importante é entender que as deficiências não podem ser generalizadas, principalmente quando se fala de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Até o momento foi demonstrado um pouco da rotina da estudante e de seus comportamentos gerais. A partir de agora será feito o relato das ações que originaram esse relato. Em meados do mês de março do ano de 2017, uma estudante com Síndrome de Down foi matriculada nessa mesma escola, na qual atuo. Nos primeiros dias, percebi certo ciúme por parte da estudante que acompanho. Na escola há outros estudantes com deficiências, porém, não tão comprometidos cognitivamente, os quais AP já conhece.

Quando a nova colega chegou, apesar de não ser na mesma sala de AP, a estudante percebeu que a recém-chegada chamava a atenção dos professores, coordenadores e diretores. Nesse período, a nova discente não possuía um professor de apoio e em alguns momentos ficava no pátio da escola.

Apesar do ciúme que sentia, como AP muitas vezes precisa se ausentar da sala de aula para poder se reestruturar emocionalmente, em um desses dias, observando a nova colega que passava por cima do canteiro, falou: “Eles não entendem...”.

Perguntei a ela “Quem não entende e o que não entendem?”. AP respondeu “Eles não entendem, nós que somos especiais.” Perguntei ainda “Quem não entende?”, e ela respondeu “As pessoas... elas não entendem, nós que somos especiais. Porque elas não entendem?”.

Nesse momento percebi a oportunidade de realizar uma intervenção que pudesse fazer com que a estudante se desenvolvesse socialmente e falei: “Por que então você não explica para eles como você se sente?”. AP me olhou e indagou “Como?”, respondi “Vamos até as outras salas e você explica para eles como se sente.”

A tentativa de uma ação realizada pela estudante faz parte do incentivo à interação social do educando, público alvo da educação especial, principalmente das pessoas com TEA, que em sua maioria possuem essa dificuldade ainda mais proeminente. Para minha surpresa, AP aceitou ir até as salas e explicar sua condição especial.

A partir desse momento, algumas ações foram tomadas para que AP pudesse entrar em todas as salas e se explicar frente aos colegas. Primeiramente, era necessária uma autorização da direção para que isso pudesse ocorrer, incentivei a estudante a se dirigir até a sala da direção e ela mesma fez a solicitação.

Como estava eufórica, no primeiro momento, a diretora não entendeu direito sua solicitação, então fiz a intervenção para explicar à direção qual seria o motivo e como se

daria as visitas até as salas. Assim que entendeu o solicitado, a diretora proporcionou livre acesso para que AP se dirigisse a todas as salas de aula da escola.

Quando chegávamos às salas, AP se apresentava e falava que era “Autisma”, o que eu corrigia: “Autista”. Seu discurso se resumia assim: “Eu sou autista, sou especial e todos tem que respeitar eu”. Nesse momento eu fazia a intervenção e completava “Assim como você irá respeitá-los.”, e AP repetia “É, assim como eu vou respeitar vocês.”.

Quando a estudante terminava sua explicação, eu sugeria que, caso desejassem, poderiam fazer pesquisas sobre o assunto para entender melhor o autismo. Já na primeira sala visitada, o professor que ministrava a aula sugeriu aos seus estudantes que fizessem essa pesquisa e que ele consideraria como parte da nota da avaliação mensal. Foi nesse momento que a escola começou a ser mobilizada.

A cada sala em que AP entrava, sua confiança aumentava e na terceira sala visitada ela começou a pedir “Bate palma pra mim.” Geralmente pessoas com TEA tem dificuldade de lidar com barulho, contudo, naquele momento, AP estava se sentindo a estrela da escola agindo naturalmente diante das palmas que lhe eram direcionadas. Conforme íamos passando pelas salas, os estudantes vinham com contribuições sobre seus conhecimentos vividos ou prévios sobre o tema, e falavam de suas experiências: alguns possuíam pessoas com essa deficiência na família, outros haviam estudado com algum estudante que apresentava TEA.

Quando entramos na sala em que AP está matriculada, os colegas ouviram-na com atenção. Expliquei para eles que o motivo pelo qual a estudante não conseguia manter-se em sala era o excesso de barulho, vindo, ora das conversas paralelas, ora do arrastar de carteiras, e que se consistia como fatores estressantes para ela. Essa explicação gera ações até hoje, pois quando AP está em sala, os colegas sempre chamam a atenção dos que estão fazendo barulho para respeitá-la.

Assim como o professor da outra sala, o professor de Língua Portuguesa que estava ministrando a aula, falou para turma que eles teriam um dia para se deslocar para sala de Tecnologia com o intuito de realizar a pesquisa sobre o autismo e entregar-lhe uma produção sobre o tema, que também comporia a nota de sua avaliação.

Toda essa movimentação ocorreu próximo ao mês de Abril, mês reservado à conscientização sobre o autismo, e o Centro Estadual de Apoio ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME-TEA), ao qual sou vinculada, solicitou a todos os professores de apoio que desenvolvessem ações dentro da escola e que levassem à conscientização geral sobre o tema.

Aproveitando o ensejo criado por AP, conversei primeiramente com a coordenação escolar e posteriormente com o professor de Língua Portuguesa, que se dispôs a abrir espaço em seu planejamento, para que a mãe da estudante fosse palestrar para seus colegas sobre o que é ser mãe de uma pessoa com TEA. A mãe de AP aceitou prontamente o convite, o qual foi marcado para um dia em que o professor teria dois tempos na sala da estudante. Objetivamos e realizamos uma aula diferenciada, na qual todos os estudantes da sala de AP foram encaminhados para a sala de multimídias, onde foi passado um pequeno vídeo sobre TEA, sugerido pela técnica do CEAME/TEA, e logo depois, a mãe da estudante começou seu relato sobre as alegrias e dificuldades de ter um filho com autismo, suas conquistas ao longo dos anos e suas frustrações em alguns momentos. Os colegas ouviram com atenção e começaram a entender melhor as atitudes de AP, dentro e fora da sala. No tempo seguinte, todos foram encaminhados para sala de tecnologia, para que pudessem fazer a pesquisa. Durante a semana seguinte, fomos recebendo as pesquisas dos estudantes, tanto da sala de AP como das demais.

A cada pesquisa entregue, os registros fotográficos eram feitos e postados na rede social da escola. Como culminância foi organizado um painel com explicações sobre o autismo, dicas de filmes e registros fotográficos das ações desenvolvidas pelos estudantes da escola. Todo esse processo desenvolvido fez com que os colegas de AP de toda a escola comesçassem a se interessar pela estudante e nos momentos de intervalo, alguns vão até ela para conversar, respondem seus questionamentos com paciência, mesmo sendo repetitivos.

AP é vista não mais como uma pessoa alheia à instituição escolar, mas sim como parte integrante das rotinas, dos trabalhos e das conversas, com respeito às suas limitações e com o olhar voltado para suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. **DSM V** – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, P. M. et. al. Deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista: fatores genéticos e neurocognitivos. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2016.

MARCOS, D. Sou pessoa com deficiência, não sou criança. In: **BLOG INCLUSÃO DIFERENTE**. **Preconceito**. 21 jul. 2014. Disponível em:

<<http://www.inclusaodiferente.net/2014/07/sou-pessoa-com-deficiencia-nao-sou.html>>.
Acesso em 30 ago 2017

NILSSON, I. **Introdução à educação especial para pessoas com transtornos do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem.** São Paulo: [s.n.], 2004.

SOLIGO, Rosaura. **Uma experiência potente de formação de professores por cartas.** In: Seminário Fala Outra Escola, 8, Campinas, 2017.

MEU FILHO: minha vida e aprendizado

Flavia Caloni Gomes

A minha história não é diferente da maioria das mães que tem um filho com autismo. Nosso filho, João Guilherme, foi muito planejado e desejado, eu já estava tentando engravidar, tinha realizado vários exames e já estava no último tratamento antes de partir para uma inseminação artificial, pedia muito a Deus que ele realizasse nosso sonho de ter uma família, e numa viagem para Gramado/RS, nosso desejo se tornou realidade. Eu, claro, fiquei muito feliz com a notícia.

Muitas expectativas para os nomes, roupinhas para comprar, qual seria o sexo, enfim, todos os acessórios de uma futura mamãe, e pensava que o importante era o meu filho ter saúde, o que envolvia os ultrassons durante a gestação e depois do nascimento, testes como o do pezinho e da orelhinha, que poderiam apontar algum problema.

Tudo correu bem durante a gravidez. João Guilherme fez todos os exames e os resultados foram normais. Eu fiquei tranquila, afinal, tinha preocupações com o desenvolvimento dele, até aquele momento, pois estava certa de que depois, as coisas aconteceriam dentro do esperado.

Após ter dado a luz, posteriormente a um período, voltei a trabalhar e o João Guilherme ficava com minha prima, como era mãe de primeira viagem e sem experiência com crianças, até aquele momento o desenvolvimento dele parecia estar correndo dentro da normalidade, pois era uma criança muito tranquila, a única coisa que estranhávamos era o fato dele não falar como as demais crianças da mesma idade, e quando comentávamos com alguém mais experiente e com o próprio pediatra, vinha aquelas respostas clássicas, “meninos demoram mais a falar”, “meu filho começou a falar com 4 anos”, dentre outras.

Por sermos servidores públicos estaduais, eu e meu marido optamos em matricular nosso filho no Centro de Educação Infantil Estadual (CEI Zedu), quando ele tinha três anos de idade. Após um mês de frequência no centro, fomos chamados para uma reunião com a diretora, coordenadora e uma de suas professoras. Com todo cuidado do mundo elas nos falaram que o João Guilherme não apresentava o desenvolvimento esperado para uma criança de três anos, e que seria importante procurarmos ajuda de um psicólogo e fonoaudiólogo.

Começamos nossas buscas, após várias sessões de terapias com a fonoaudióloga e a psicóloga, foram observados certos traços típicos de autismo nele, mas não nos falaram logo, pediram para que procurássemos um psiquiatra infantil, a fim de realizar alguns exames. O psiquiatra que procuramos nos disse que nosso filho não tinha nada e que com 7 (sete) anos de idade ele ficaria bem, mesmo assim, com a nossa insistência, ele pediu um vários de exames como: tomografia, ressonância, eletro encef. metabolismo da urina, fundo de olho, X frágil, entre outros, os quais acusaram normalidade.

Esses exames foram repetidos após um ano e seus resultados novamente apresentaram-se normais. Esse psiquiatra receitou para o nosso filho a Risperidona, alegando que ajudaria o João Guilherme a soltar as palavras.

Procuramos outros psiquiatras na cidade, que também não nos deram o diagnóstico e apenas passaram remédios para ele tomar, perguntávamos sobre o autismo, mas nenhum confirmava.

Lembro-me que nessa época, num dia em que eu estava muito nervosa, liguei para AMA (Associação de Pais e Amigos do Autista), e relatei minha história para coordenadora, ela me atendeu prontamente e marcou uma consulta com o psiquiatra da Associação, que após analisar o João Guilherme, pediu para que o restante da equipe multidisciplinar composta por: fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional, o avaliassem.

Após várias avaliações as dúvidas ainda permaneciam então, me chamaram pedindo para que ele começasse as terapias, pois os atrasos dele ainda eram muito sutis e com o passar dos anos e a plasticidade do cérebro, ele poderia evoluir.

Nesse período passei a observar melhor o comportamento do João Guilherme e mesmo sem o diagnóstico mergulhei no mundo do autismo, pois internamente meu coração de mãe já tinha certeza, pois ele não mantinha contato visual, nós o chamávamos e ele não olhava, mas eu sabia que ele não era surdo porque respondia a outros sons, ele apresentava pouco interesse por crianças da mesma idade, ficava horas observando o ventilador de teto girar, parava em frente à televisão e ficava balançando as mãos e a cabeça, pedia para repetir o mesmo desenho várias vezes.

Foram meses muito angustiantes, até que um dia ouvimos um comercial na TV Globo anunciando uma série sobre Autismo, que passaria no “Fantástico”, a qual seria apresentada pelo Dr. Dráuzio Varela. Assistimos a série e ficamos conhecendo o neurologista José Salomão Schwartzman, que é referência em autismo, ligamos no

consultório e conseguimos agendar uma consulta para dentro de 10 meses. Dr. Salomão, após duas horas de consulta, foi enfático em falar que o João Guilherme tinha autismo leve. Mesmo antes da confirmação, já esperávamos, pois, tudo nele indicava essa deficiência. Mas a confirmação caiu para nós como uma bomba. Foi a coisa mais difícil que já pude vivenciar. Eu e o pai dele, fomos tomados por um sentimento de dor e incertezas muito grande.

Após todo o sofrimento, e diante de muitas inseguranças, procuramos ter força e esperança, para poder lutar junto com o João Guilherme, pois vimos que essa seria a maneira mais certa de ajudá-lo.

Graças a Deus recebemos apoio de nossos familiares e amigos, até hoje nunca passamos por episódios de preconceitos, talvez tenhamos experiências piores à medida que ele for crescendo.

Sei que não é a realidade da maioria dos pais, mas com relação à escola, sempre tivemos o maior apoio. Na fase da educação infantil, no Cei Zédu, como não tínhamos o diagnóstico do João Guilherme fechado ainda, ele ficou o terceiro e quarto ano de idade sem o acompanhamento de um professor de apoio, mas toda a escola desde o porteiro até a Diretora se mostraram dispostos a ajudar, mudaram a rotina, adaptaram materiais para que ele ficasse bem, ensinaram os coleguinhas a auxiliá-lo, faziam as refeições preferidas dele, o que ajudou muito em sua socialização.

Nessa época foi muito importante o diálogo da nossa família, escola e profissionais que trabalhavam com o João Guilherme, não dava para esperar que a escola fizesse tudo sozinha, então cada um fez a sua parte no processo e todos se ajudaram.

No quinto ano da educação infantil com o diagnóstico fechado, conseguimos que disponibilizassem uma professora de apoio, o que facilitou ainda mais a integração do João Guilherme, junto aos coleguinhas e escola, as atividades desenvolvidas por ele foram adaptadas e a autonomia dele também foi bastante estimulada.

Chegando o final do quinto ano da educação infantil tínhamos um dilema a resolver: “Continuar com o João Guilherme matriculado na rede estadual, ou matriculá-lo na rede municipal ou particular”?

Mas uma vez tivemos apoio das técnicas da Educação Especial, que nos procuraram querendo saber onde matricularíamos nosso filho, pois gostariam que ele permanecesse na Rede Estadual do Mato Grosso do Sul, informaram que já tinham a escola perfeita para ele, e que a professora de apoio o acompanharia.

Confesso que quase não acreditei no que estava acontecendo, enquanto ouvia

vários relatos de amigas minhas, nos quais as escolas não queriam a permanência de seus filhos com autismo, com meu filho era diferente, queriam continuar acompanhando e auxiliando em seu processo de aprendizado e inclusão.

Antes de tomarmos qualquer decisão fomos conhecer a escola indicada, conversar com a Diretora e tivemos a certeza que aquela instituição realmente era a certa para nosso filho, pois era pequena e já tinham experiências com crianças que apresentavam deficiência, mas com certeza, o ponto predominante para nossa decisão foi a garantia da permanência de acompanhamento da professora de apoio.

A mudança de escola foi sentida por ele, apenas nos primeiros dias, graças a presença da professora de apoio nesse momento, a qual facilitou a mudança de rotina e adaptação junto a nova escola.

O 1º e 2º ano do ensino fundamental constatou ainda mais a importância do trabalho em conjunto para a inclusão do João Guilherme, mas, destaco principalmente o envolvimento das professoras regentes e de apoio, que não medem esforços planejando, adequando, inventando estratégias, esperando e respeitando o momento dele, disponibilizando recursos que favorecem o aprendizado, para que ele esteja totalmente inserido na sala de aula.

Os colegas de classe também o ajudam bastante, o que tem facilitado seu processo de socialização. Eles estão aprendendo a lidar com o diferente e a entender que ninguém é igual, tenho certeza que crescerão e se tornarão adultos muito melhores.

João Guilherme está com 8 (oito) anos, é uma criança muito alegre, sapeca tem muito carinho pelos seus pais e pessoas que convivem com ele. Gosta de ir para escola, tem paixão por eletrônicos e por natação. Ele faz várias terapias: acompanhamento com terapeuta ocupacional com integração sensorial; consultas com psicólogas comportamentais e fonoaudióloga.

Os desafios são muitos, mas temos muitas alegrias também, ele está se desenvolvendo e ainda tem muito a aprender, ele é um presente de Deus em nossas vidas e eu não o trocaria por nenhuma outra criança no mundo.

Espero sinceramente e estamos trabalhando muito, para que o João Guilherme possa adquirir habilidades que o levem a se tornar independente, que seja respeitado pelos seus pares, por ser diferente, e que no futuro possamos contar com uma sociedade mais esclarecida e disposta a entender e amar cada sujeito com autismo do jeitinho que ele é.

SOBRE O CEAME/TEA

CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – CEAME/TEA

O CEAME/TEA tem como princípio apoiar e subsidiar a formação do estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA priorizando o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, acompanhando os alunos e equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, assessorando e desenvolvendo pesquisas e materiais didáticos com essa finalidade.

Núcleo de Apoio Educacional

Acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de demandas, orientando a escola e equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem deste.

Núcleo de Assessoramento Educacional

Formar e capacitar a equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino ao estudante com TEA, além de implementar programas que promovam a disponibilização de material didático e recursos pedagógicos próprios.

Núcleo de Pesquisa Educacional

Balizar os trabalhos realizados pelo Centro através da fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e recursos pedagógicos.

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

GOVERNO PRESENTE

ISBN 978-85-464-0658-6



EBOOK - P