

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Ação e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista

 Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos*

Resumo: A inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem dúvida, é uma realidade desafiadora no âmbito escolar, porque tem o intuito não somente de escolarização, mas de inserção social, autonomia e qualidade de vida. Entretanto, para que isso seja uma realidade, é necessário ultrapassar os entraves que surgirão quanto à adequação curricular, espaço físico, metodológicas e as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma. O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto das atividades pedagógicas na aprendizagem de um estudante com TEA, em uma turma de Transtorno Global do Desenvolvimento (classe especial-TGD), em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, durante o segundo semestre de 2016. Esta prática desencadeou uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual é relatada neste artigo. Os instrumentos utilizados foram: protocolos de observação, diário de campo, dinâmica conversacional, vídeos e análises de atividades pedagógicas. Foi comprovado que o estudante em questão necessita de um atendimento que leva em consideração não somente as suas necessidades individuais, mas também as suas potencialidades e interesses. Verificou-se a necessidade de uma prática pedagógica que contemplates o lúdico, além de atividades correlacionadas ao cotidiano do estudante, respeitando seus diferentes pontos de vista.

Palavras-chave: TEA. Atividades significativas. Aprendizagem.

* Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos é graduada em Pedagogia pelo UNICEUB, especialista em Coordenação e Supervisão Escolar, pelo Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília- IMESB e Psicopedagogia Clínica e Empresarial pela Universidade Católica de Brasília- UCB. Atua como professora de atividades, em Classes Especiais, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: kau-gui@hotmail.com.

Introdução

Mesmo atuando em uma escola inclusiva (ou no processo de se tornar), regressando após quatro anos ao ensino especial (estruturado em classes especiais), foi necessária em alguns momentos a minha intervenção na coordenação pedagógica da escola, no sentido de que a turma que foi objeto desse estudo fizesse parte, de fato, desse âmbito escolar. Isso me incomodava, porque a escola, hoje, é uma das mais importantes instituições sociais, por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, onde se permite a garantia de todos estarem sob práticas pedagógicas inclusivas.

Por isso, é importante ter a certeza que o fazer pedagógico necessita se diferenciar de um ensino “bancário”, de uma escola tradicional que prioriza somente a transmissão de conhecimentos. Assim, o atendimento a esse indivíduo tem um sentido muito mais amplo, que valoriza as diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele.

Pensando nessa premissa, quantos de nós professores estamos preparados para trabalhar com este público alvo? E, eu, estou no caminho certo? Será que os conhecimentos teóricos adquiridos durante a minha vida profissional são necessários para uma atuação profissional coerente?

Este estudo tem o intuito de responder tais questionamentos e, conseqüentemente, desmistificar alguns preconceitos que existem em relação a esses indivíduos e sua aprendizagem.

1. Educação Especial Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista

Atualmente, no Brasil, como em outros países ao redor do mundo, inúmeras pessoas que apresentam TEA enfrentam algum tipo de barreira em sua aprendizagem. Elas são discriminadas nas comunidades em que vivem, na escola e no mercado de trabalho, podendo não ter as mesmas oportunidades, o que caracteriza forma de exclusão social.

Com o intuito de modificar esta árdua realidade, “com segregações e abandonos, surgem gradativamente grupos, associações e profissionais que se esforçam incessantemente, para obter diagnósticos e tratamentos adequados” (SILVA, 2012, p. 13). Esses esforços são voltados, sobretudo, para quebrar paradigmas de preconceitos existentes na sociedade contemporânea. Outro ponto relevante, sem dúvidas, é o conhecimento das leis preexistentes, proporcionando, assim, plena ou parcialmente o atendimento e inserção social desses seres cognoscentes.

Uma vez que a escola, hoje, indiscutivelmente, é uma das mais importantes instituições sociais (porque faz mediação entre o indivíduo e a sociedade), a inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos neste espaço se faz necessária, com o intuito de defender as diferenças e a heterogeneidade, reforçando a importância que a inclusão ganhou no mundo globalizado.

Atualmente, a escola tem como um dos seus maiores desafios organizar o trabalho pedagógico a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, atender as diferentes necessidades dos estudantes matriculados na rede pública de ensino.

E em consonância a isso, sem dúvidas, o conhecimento é um dos principais mecanismos para o compartilhamento dessa nova empreitada. Daí a importância de conhecer e compreender as normas jurídicas em vigor, as quais garantirão o acesso,

a permanência e condições adequadas de aprendizagens aos estudantes supracitados.

A Educação Especial encontra-se presente nos mais diversos contextos legais, protegendo as crianças e adolescentes. Após debates e mobilizações, chegou-se ao consenso de que a infância e adolescência devem ser protegidas pela sociedade, afinal, somos todos corresponsáveis por garantir o desenvolvimento integral desses grupos. Por isso, é necessário conhecer a lei soberana do nosso país, a Constituição, conhecida também como “Constituição Cidadã”, promulgada em 1988.

A seguir, trechos da Constituição referentes ao atendimento da criança/ adolescente especial:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 1988)

Em 1990, entra em vigor a lei 8.069 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que destina um só capítulo (5) para a Educação Especial. Por conseguinte, no art. 59 atribui: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, recursos e organizações para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008). Será que se acreditava que a sociedade já estava menos preconceituosa e a escola preparada para receber esses indivíduos na tão sonhada escola inclusiva? E, hoje, já estamos preparados? Para ser uma escola inclusiva não seria necessário que todos os segmentos escolares entendessem pelo menos superficialmente as especificidades desses estudantes em atendimento?

Nesse contexto, na tentativa de acerto, a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, com a perspectiva de maior compreensão da Inclusão Educacional, publicou, em 2006, o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do DF, o qual tem como objetivo:

Garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular (SEEDF, 2006, p. 17).

A partir dessa premissa, sugere-se uma transformação da instituição educacional de modo a adaptar-se a essa nova realidade, que deve ser feita de forma contínua e processual, com o intuito de se compreender melhor a atuação pedagógica, a partir da perspectiva inclusiva, dentro da rede de ensino público.

Então, qual o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Atender-se-ão estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre esses, nos deteremos no Transtorno do Aspecto Autista, que é o foco de estudo deste artigo.

Por isso, faz-se necessário conhecer alguns aspectos inerentes ao TEA para a compreensão desse indivíduo, já que a partir de 2008, devido à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ele adentrou a escola regular. A sua matrícula no ensino comum foi priorizada, assim como o recebimento de atendimento educacional especializado, apropriado às suas necessidades educativas.

A palavra "autismo" deriva do Grego *autos*, que significa próprio, de si mesmo. O autismo tem prevalência na infância e no sexo masculino, e "apresenta variações que transitam pela tríade de deficiência social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso" (SILVA, 2012, p. 64). Em 75% dos casos, esse quadro é acompanhado por alguma deficiência mental.

Entretanto, atualmente, é defendido pela maioria dos autores que o termo autismo seja trocado pelo termo Transtorno do Espectro Autista, como descrito no DSM-5:

Uniformiza o diagnóstico, pois cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e manifestações muito diferentes e distintos uns dos outros, mas com características básicas comuns que os tomam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de um quadro mais leves e mais graves (APA, 2014).

Na rede pública de ensino, destina-se aos estudantes TEA uma classe especial, "em caráter extraordinário e transitório quando a serenidade da conduta não possibilitar a inclusão imediata na classe comum" (SEEDF, 2014, p. 71). De acordo com o mesmo documento, a formação desta turma compreenderá até dois estudantes, respeitando a diferença de idade entre eles, não podendo ultrapassar de quatro anos esta diferença. Esses estudantes serão encaminhados por meio de um relatório de estudo de caso com anuência dos pais ou responsáveis.

Este estudante requer uma aprendizagem significativa, que França (2014) define da seguinte forma: "é uma função integrativa, onde se relacionam o corpo, a psique e a mente para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular." (p. 45). Por isso, é necessário ressignificar a prática docente e, para isto, faz-se necessário o registro de um formulário, Planejamento Pedagógico Individual (PPI), o qual é preenchido pelo docente anualmente, de forma obrigatória, cujo objetivo é organizar os conteúdos a serem trabalhados.

Esses registros, pautados nos eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, têm o objetivo de atingir a multidimensionalidade desse indivíduo, na perspectiva de uma educação integral, levando em consideração as necessidades particulares de cada estudante, priorizando as habilidades funcionais com o cuidado de estruturar o ambiente escolar, respeitando as limitações deste indivíduo e, concomitantemente, estimulando suas potencialidades.

Com vistas a alcançar o bom desempenho do trabalho pedagógico, sugere-se conhecer alguns instrumentos que favorecerão o processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a inserção social desse estudante.

Nesse contexto, destaca-se a figura do professor, como o ator principal, facilitador, que "(...) tem um lugar importante na construção da aprendizagem (...). É por meio dessa ajuda que o professor acompanha o aluno para construir significados e dar sentido ao que aprende" (FRANÇA, 2014, p. 86) – caracterizando, assim, o que Vygotsky acredita ser uma relação sujeito-mediador-objeto.

Afinal, uma das características dos estudantes com TEA é a interiorização (em outras palavras, a relação de comunicação entre o professor e o aluno), que muitas vezes os torna antissociais. Por isso, o canal de escuta pode não alcançar seus reais objetivos. Deste modo, o primeiro passo é criar um vínculo, por meio da confiabilidade entre o professor e os alunos, que possa desencadear mecanismos significativos (alguns serão elencados posteriormente).

Assim, para desenvolver alguns aspectos importantes do estudante TEA, sugere-se que o professor desenvolva o seu trabalho de forma interativa, sentando-se frente a frente, estabelecendo contato de olhar. Tal habilidade é um pré-requisito essencial para que o estudante consiga prestar atenção no outro (o professor), estabelecendo inúmeras trocas sociais, comunicativas e de oportunidades de aprendizagem, além de perceber a modulação da voz e expressão facial, que são de suma importância para um compreender pedagógico.

Outro aspecto importante com crianças que apresentam TEA é manter uma rotina, já que as mesmas têm dificuldades na área cognitiva de funções executivas. E, de acordo, com Silva (2012): "Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, se controle para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema" (p. 40). O ambiente estruturado e organizado traz mais segurança, pelo fato de se saber o que vai acontecer. Por isso, frequentemente aconselha-se utilizar diariamente a "régua de rotina", que faz parte do Método TEACCH, e que pode ser incorporado pela professora regente com adaptações. Por conseguinte, "a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona a sua autonomia" (SILVA, 2012, p. 121).

É bom salientar que uma satisfatória intervenção consegue reduzir comportamentos inadequados e minimizar os prejuízos nas áreas do desenvolvimento, preconizando a independência do estudante em todas as áreas, ou em quase todas, favorecendo, assim, qualidade de vida para ele. Por isso é importante "que a criança e as pessoas a cargo de sua educação conheçam seus pontos fortes e suas áreas de dificuldade, a forma como aprende e como poderia compensar suas áreas deficitárias" (FRANÇA, 2014, p. 91).

E esse aluno diagnosticado com o Transtorno de Espectro Autista aprende? Nessa perspectiva, são pressupostos que o processo de aprendizagem de cada criança é singular, que toda a criança aprende e que todas as crianças são importantes para o processo de construção de conhecimento no ambiente escolar.

Também é importante conhecer – e, conseqüentemente, entender e respeitar – o Transtorno do Espectro Autista em sua diversidade. Existem várias intervenções que podem ser usadas para ajudar este indivíduo dentro de suas necessidades específicas, as quais devem começar o mais cedo possível após o diagnóstico. Entre essas intervenções, destacam-se os programas TEACCH, ABA, PECS, sendo que cada um tem a sua especificidade de uso e adaptações.

O Programa TEACCH baseia-se na organização do ambiente físico, por meio de rotinas, informação visual e atividades sistemáticas com o objetivo de aumentar o funcionamento independente. Essas atividades necessitam de clareza e transição entre elas, com horários bem definidos, para que desenvolva habilidades tais, como: memória, organização, autonomia e motivação.

O Programa ABA tem a intencionalidade de ensinar a criança a apresentar comportamentos mais adequados, diminuindo a frequência de “birras”, agressividade, e estereótipos, que acabam dificultando o convívio social e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o ABA oportuniza desenvolver habilidades sociais, comunicativas e adaptativas.

É bom ressaltar que nem todos os estudantes com tal diagnóstico necessitam das intervenções elencadas.

O professor, em sua atuação, necessita compreender que o processo de aprendizagem acontece entre o sujeito, o mediador e o objeto. Não são apenas as técnicas, as atividades e os treinamentos que vão favorecer os estudantes com TEA, mas, também, uma proposta significativa entre o ensinante e aprendente, através de um olhar mais sensível quanto às demandas que porventura aparecerão.

A Educação Inclusiva compreende uma diversidade de aprendizagens e a escola é um espaço para todos, porque vivemos em um mundo globalizado, onde se sugere uma maior compreensão às diferenças. Ou seja, a Educação Inclusiva diz respeito a todas e todos. Nesse sentido, percebe-se claramente que o caminho para a sua aceitação é lento, mas não impossível. Sem dúvidas, é um trabalho de muitas frentes, não somente da escola.

2. Percurso da pesquisa

A escola onde esta pesquisa se desenvolveu pertence à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, localizada na Região Administrativa do Riacho Fundo I, Distrito Federal. É uma Escola Classe Inclusiva, que atende estudantes de 1º aos 5º anos e recebe estudantes inclusos de diversas deficiências e transtornos em todas as turmas, e em classes especiais de DI (deficiência intelectual)/ DMU (deficiência múltipla) e TGD (transtorno global do desenvolvimento). Ela recebe estudantes de seis a 15 anos de idade. A sua clientela é bem diversificada, atendendo, também, estudantes de cidades circunvizinhas: Riacho Fundo II, Águas Claras (Areal), Arniquireas,

Quadro 1. Relação das Atividades.

Nome das Atividades	Objetivos
1. Momento da Música	<ul style="list-style-type: none"> Participar de atividades com músicas, com o intuito da formação de repertório musical e estimulação corporal. Ouvir e apreciar vários gêneros musicais.
2. Jogo do 10	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a lógica do Sistema de Numeração Decimal a partir da construção de grupos de 10, com o respectivo registro simbólico. Introduzir nomenclaturas “unidade” e “dezena” após a compreensão do agrupamento.
3. Figuras Geométricas	<ul style="list-style-type: none"> Observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos, sem uso de nomenclaturas. Classificar as figuras geométricas por meio de suas características. Possibilitar ao estudante reconhecer, organizar e dar significado às sensações e ao estímulo recebido pelo sentido da visão. Explorar a imaginação e a expressividade.
4. Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> Ler e escrever com compreensão um pequeno texto com encadeamento de ideias e com autonomia, de forma significativa e contextualizada.
5. Jogo de boliche	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a contagem de 2 em 2, compreendendo a ideia de adição: acrescentar, registros pictóricos e numéricos. Introduzir a compreensão da multiplicação: repetição de parcelas iguais.

Fonte: Autor.

Colônia Agrícola Sucupira, Placa das Mercedes e ADE (Área de Desenvolvimento Econômico de Águas Claras).

Desde 2012, por decisão judicial, uma escola vizinha da mesma comunidade foi interdita com vistas à demolição e construção de novas instalações. Por esse motivo, foi necessário receber uma parte desta clientela em nossa escola. Desde então, a escola em que atuo funciona no turno matutino e, no turno contrário, funciona a estrutura que foi trazida da outra escola.

Devido a esta subdivisão, a escola onde atuo passou por diversas adaptações, inclusive no espaço físico, porque foi necessário atender a duas escolas em todas as dependências já existentes e outras criadas provisoriamente, como, por exemplo, a secretaria. A biblioteca, por sua vez, foi desativada.

Desde então, as três turmas que atendem estudantes com Transtorno de Espectro Autista passaram por uma adaptação nada convencional. Essas funcionam em uma única sala pequena que fica próxima à quadra de esportes – o que é inadequado, devido às características do próprio transtorno. Neste espaço, atuam três professoras, cinco alunos e uma educadora social.

No ano subsequente, senti-me desafiada e escolhi a turma a qual pertencia um estudante com um histórico bastante preocupante, apesar da sugestão contrária de alguns colegas. Então, alguns questionamentos foram se formando em minha mente: como poderia alcançar o meu objetivo como professora, diante deste estudante que apresentava extremo descomprometimento e pouca adaptação no contexto escolar? Como eu poderia trabalhar para vencer o desafio? O que fazer? Que mediações pedagógicas utilizar?

Iniciei o meu trabalho pedagógico fazendo algumas observações, que a meu ver seriam importantes para desenvolver um planejamento coerente e afinar os objetivos que eu pretendia com este estudante. Afinal, estamos diante de um sujeito em desenvolvimento constante. Primeiramente, foi idealizada a aplicação dos Métodos TEACCH e ABA, com adaptações. Mas percebi que os mesmos poderiam ser aplicados apenas parcialmente, já que o espaço físico ofertado deixava a desejar pelos motivos já elencados anteriormente.

A realização desta pesquisa foi motivada pelo desejo de refletir e analisar sobre as atividades pedagógicas que contribuíram para a aprendizagem de um estudante com TEA, ao mesmo tempo revendo a minha prática pedagógica. Esta pesquisa realizou-se no segundo semestre do ano de 2016.

O sujeito de pesquisa foi um estudante com Transtorno Espectro Autista (CID F 84), associado ao comprometimento intelectual e da linguagem (Deficiência Intelectual), e ao Distúrbio do Processamento Auditivo-DPA (C). A fim de preservar o sigilo da identidade do sujeito participante, utilizou-se um nome fictício.

O estudante escolhido tinha como características a não adaptação e aceitação de normas e regras escolares, observadas no ano letivo anterior, quando a professora regente da época solicitava ajuda à gestão escolar para a tentativa de uma melhor interação deste estudante no contexto escolar. Consequentemente, a sua aprendizagem era afetada por essa não adaptação, apesar das diversas intervenções realizadas.

Após a autorização da mãe (a responsável legal do estudante, por meio do Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido, documento padrão elaborado pelos professores do curso de Pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Especial Inclusiva oferecido pela EAPE/DF), iniciou-se a pesquisa, por meio de protocolos de observação, diário de campo, dinâmica conversacional, vídeos e análises de atividades pedagógicas significativas, todas registradas em tempo real, conforme listado no quadro 1.

3. Discussões dos resultados

Vive-se em um tempo sempre novo e dinâmico. E, a escola, sem dúvidas, exerce um papel inquestionável diante desta realidade que sempre se renova, devido ao fluxo de vivências e convivências dos sujeitos em formação. Por isso, a importância constante de redimensionar o mais rápido possível a nossa prática pedagógica, independente do contexto em que a escola esteja inserida.

Em virtudes das características já elencadas a respeito do estudante que apresentava dificuldades de aprendizagem, primeiramente baseei o meu trabalho na utilização parcial do Método TEACCH, já que esse me proporcionava organização do ambiente físico, rotinas e atividades preestabelecidas.

Para iniciar a nossa aula nos reuníamos, diariamente, em círculo, (todos os estudantes e professores dessa sala), com o intuito de desenvolver a comunicação e a interação social por meio de atividades relevantes ao estudante com TEA: calendário, momento da história, músicas infantis, conversas formais e informais. Isto é definido no Método TEACCH como “área de reunião”; mas, para mim, é a hora do acolhimento.

Após algumas semanas desenvolvendo esta atividade, observei que o estudante pesquisado neste artigo não cantava as músicas e, além disso, induzia os outros estudantes a não participarem, interferindo por meio de conversas paralelas e tam-
pando os ouvidos, conforme demonstrado no trecho abaixo:

Pesquisadora: Diogo, por que todas às vezes que cantamos as músicas você faz isso?

Diogo: “Eu já falei que não quero!” “Isso é chato!”

Pesquisadora: Por que é chato? (Baixou a cabeça e não respondeu)

E aquela atitude foi acontecendo constantemente a qual já me preocupava...

Pesquisadora: Diogo, por que você está assim? (Ele conversava e gesticulava com o colega do lado com as mãos)

Diogo: “Eu já falei que isso é chato.” Não consegui concluir a atividade. No dia seguinte...

Diogo: “Cláudia, hoje eu não quero cantar!”

Pesquisadora: É... O que podemos fazer para continuar cantando em sala?

Nesse contexto, Silva afirma:

Quando nos referimos a crianças com autismo, é importante sempre estarmos atentos as suas preferências. Se ela gosta de copiar e desenhar, podemos, por meio disso, direcioná-las a atividades complementares, precisamos encontrar uma forma de ativar as possibilidades de aprender, utilizando os recursos disponíveis (SILVA, 2012, p. 125-126).

Sob esta perspectiva, propus, então, que o estudante registrasse em sua agenda (junto à sua família) de que tipo de

música ele gostava. Para minha surpresa, lá tinha escrito *Amado Batista e Pablo*. Neste mesmo dia, Diogo afirmou o seguinte:

Diogo: Cláudia, me empresta seu celular que eu te amostró [sic]! Baca-na! [Bateu palmas]

[Observei o que fazia e ele então acessou de forma correta o Youtube escrevendo: Pablo do Arrocha].

Naquele momento, eu percebi que necessitava abolir as músicas infantis da minha prática pedagógica da régua de rotina. Seria necessário dar voz ao estudante, garantindo a expressão do seu pensamento e dar oportunidade de o mesmo ter acesso aos recursos tecnológicos, já que ele lia, escrevia e identificava aplicativos no celular. Silva (2012) afirma:

As crianças com autismo geralmente têm um fascínio especial por músicas. Não pela letra em si, mas sim, pela melodia. De alguma forma elas sincronizam e captam, em parte, as modulações dos afetos e as sutilezas da complexidade humana (tristeza, alegria, serenidade). Observamos também que, por meio da música, tentam expressar e compartilhar o que sentem (p. 93).

Então, precisava fazer uma adaptação no trabalho pedagógico oferecido àquele estudante, devido ao espaço físico insuficiente que eu tinha. Como? Reavaliando esta atividade e por meio de um estudo prévio, criei um momento TABLET na régua de rotina, (para utilização desse recurso tecnológico), que faria parte da área de descanso, como sugerido no referido método, inclusive, com o intuito de desenvolver a linguagem oral do estudante, que apresenta dificuldades em articular algumas palavras, e de proporcionar estímulo em se comunicar, perceber sua fala, já que ele solicitava que eu o visse cantando. Chegou um dia que ele queria me ouvir cantando também.

Diogo: Você, quer ver eu cantando? [Palmas!]

[E, Diogo, começa a cantar, olhando, às vezes, para mim]

Pesquisadora: A emoção tomou de conta...

Diogo: Viu? Eu sei cantar. Eu canto bonito! [Palmas!]

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica/Educação Especial (SEEDF, 2014),

Alguns estudantes com TGD apresentam dificuldades para compreender informações e dificuldades em simbolização. Uma alternativa é, portanto, ampliar dicas físicas, concretizando o quanto possível informações que devem ser apresentadas de forma clara. Importante, também, trabalhar com a ludicidade, por meio de jogos e situações vivenciais e concretas (p. 32).

Diante deste contexto, é importante salientar que o lúdico contribui de forma significativa ao desenvolvimento das competências biopsicossocial das crianças, além de desenvolver o cérebro e o sistema límbico, estimulando, assim, as aprendizagens e a provável inserção social. Nesse sentido, busquei colocar o lúdico à prova, considerando que a aprendizagem não depende somente de atividades tradicionais, quebrando paradigmas de que brincando não se aprende. Além disso, esse tipo de atividade pode ajudar o estudante a “manifestar

seu mecanismo de defesa, os desejos contidos no inconsciente” (PAÍN, 1985, p. 51)

Por isso, cabe destacar aqui que o termo “brincar” representa a ação exercida pela criança sobre o brinquedo, bem como sua relação com jogos e brincadeiras. Não é o brincar por brincar. Neste sentido, há uma intenção pedagógica definida pela professora.

Observou-se, durante a execução do “jogo do 10”, que o estudante apresentou uma expressão de pensamento em prol de sua aprendizagem e do seu desenvolvimento:

Pesquisadora: Diogo, quantos montinhos tem aqui?
Diogo: 31.
Pesquisadora: Não. Montinhos. Vamos contar?
Diogo: 3. Não é?
Pesquisadora: Olha. Cada montinho tem quantos?
Diogo: Três.
Pesquisadora: Em cada montinho tem quantos palitos?
Diogo: Dez!
Pesquisadora: Vamos contar!
Diogo: Dez mesmo!
[Aponte para os montinhos]
Pesquisadora: E aí, tem quanto?
Diogo: Trinta que legal! [Bateu palmas!]
Pesquisadora: Você tem quantos ao total?
Diogo: 30 [apontou para os montinhos] mais 1 [apontando para os soltos] é 31.
Pesquisadora: Parabéns! Muito bem!
Diogo: Estou com sorte! [Bateu palmas!]
Pesquisadora: Foi contado um a um para a verificação do resultado pelo estudante: 10-20-30-40-50.
Diogo: Minha sorte está bastante!
Pesquisadora: Parabéns! Menino de sorte! Agora, quantos palitos você tem ao todo?
Diogo: Fácil! 50.
Pesquisadora: Ou? Ou? 5... 5 ...
Diogo: Cinco...! Sei lá! [Riu e bateu na mesa no lugar certo]

Conforme o PNAIC 3, a Alfabetização Matemática:

Implica a inserção, na práxis pedagógica, de contextos e situações, simulações, jogos em contagem não apenas uma relação de um a um, mas nas relações de valor/ agrupamento, ou seja, quando a contagem é sustentada numa correspondência unidade-grupo (BRASIL, 2014, p. 23).

Nesse momento, percebi o quanto é importante valorizar a fala do estudante e proporcionar uma reflexão sobre as inconsistências ou respostas inadequadas, proporcionando um ambiente de respeito. Assim, o mesmo não terá dificuldade de expor suas ideias, ainda que estejam incorretas, oportunizando a conquista de uma aprendizagem significativa.

É importante salientar que “o jogo motiva porque propõe situações que provocam a curiosidade das crianças, levando-as a questionar e a questionarem-se, a construir e a reconstruir o conhecimento” (MIRANDA, 2013, p. 75).

O lúdico como balizador do interesse do aprender sempre nos remete à importância de redimensionarmos alguns paradigmas, porque o brincar proporciona uma nova concepção integradora quanto às dificuldades de aprendizagem.

Pensando nisso, proporcionei o “Jogo do Boliche”. A princípio, esta atividade aconteceu sem nenhum registro. Brincamos três dias consecutivos a pedido do estudante. Como para todos os jogos realizados em sala tiramos “zerinho ou um”, “par ou ímpar”, imaginei que poderia aproveitar esta atividade para introduzir a ideia de multiplicação. Inclusive, esta habilidade não estava elencada no seu PPI do referido ano. E, por que não avançar?

Colei na parede externa da sala um cartaz, cujo conteúdo está descrito no quadro 2.

Quadro 2.

Rodadas	Quantos cones derrubados	Quanto vale cada cone derrubado	Total de pontos
1ª rodada	Xx	00 00	4
2ª rodada			
3ª rodada			
4ª rodada			

Fonte: Autora.

Pesquisadora: Vamos lá Diogo! Vamos jogar... Vamos contar quantos cones tem o jogo?

Diogo: Imediatamente fez a contagem 1 a 1. “1-2-3-4-5-6-7-8-9-10” Cláudia, fica aqui perto! [Bateu a bolinha várias vezes no chão e a beijou. Bateu palmas!]

Pesquisadora: Derrubou quantos, Diogo?

Diogo: Dois

[Encaminhei-o para o cartaz e falei que todas as vezes que ele derrubasse um cone ele iria marcar naquele cartaz. Pedi que lesse a primeira informação]

Diogo: 2.

Pesquisadora: Quanto vale cada cone derrubado? Registrou.

Como você sabe?

Diogo: Dois mais dois é quatro. [Utilizou os dedos para dar o resultado]

Pesquisadora: Muito bem, Diogo! Então, o total da rodada é 4. Vamos registrar no total.

Diogo: E assim fez.

Após a última rodada, verificou-se o quanto este estudante demonstrou conhecimento matemático, nos levando à conclusão de que esse conhecimento é importante para todos nós, independentemente de sua relação com a escolarização. Na verdade, o importante é oportunizar a ele o acesso ao raciocínio matemático, pois como afirma no PNAIC 2, a alfabetização matemática:

Ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente as mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto nas experiências escolares como a experiências extraescolares que aconteça antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino (BRASIL, 2014, p. 21).

Outra atividade realizada com este estudante e que me trouxe muitas reflexões acerca do seu conhecimento foi a de “figuras geométricas”.

Após contar a história “As Formas do Mundinho” de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, agora com adaptações, já que as histórias infantis tinham sido abolidas do nosso cenário pedagógico, perguntei:

Pesquisadora: Você consegue ver alguma forma dessa que apareceu na história aqui na sala?

Diogo: A porta, a janela, o caderno, o círculo ali. [Palmas!]

Pesquisadora: Muito bem, Diogo! Joia. [E fiz o gesto]

Pesquisadora: Vamos lá... Qual você vai tirar agora?

Diogo: Eu quero tirar... Um... [Palmas!] Igual aquele!

Pesquisadora: Qual?

Diogo: Levantou-se e bateu no quadro. Esse!

Pesquisadora: Ele chama...

Diogo: Esqueci.

Pesquisadora: Qua...

Diogo: Quadrado!

Pesquisadora: Muito bem! [E batemos palmas]

Nesses momentos, o estudante estava me demonstrando claramente que era capaz de conectar o tema trabalhado com o seu cotidiano, além de identificar os atributos definidores, pois é por meio deles que podemos estabelecer relações entre os conceitos e classificações.

Após a história, fizemos uma brincadeira. Coloquei algumas figuras geométricas dentro de um saco e falei:

Pesquisadora: Diogo, através do tato você tem que descobrir o que tem aqui dentro.

Diogo: O que é tato?

Pesquisadora: Através das suas mãos você vai sentir e descobrir o que é. Tá bom...

Diogo: Fácil! [Palmas!]

Sem dúvidas, neste momento, percebi que Diogo estava interessado em compreender a brincadeira, então pensei: eu precisava compreender as perguntas dele de acordo com o tema da atividade e responder de modo satisfatório, para que ele pudesse participar de forma significativa. Inclusive, esta característica apareceu em outros momentos, durante a aplicação das atividades:

Pesquisadora: Senta aqui vamos conversar... Fala pra mim, por que você não quer cantar? O que você sugere?

Diogo: O que é sugere?

Pesquisadora: É... O que podemos fazer para continuar cantando em sala. (...)

Pesquisadora: Hoje, vamos brincar de boliche! Mas hoje vamos brincar de uma maneira diferente. Observe as peças do boliche. O que elas tem de diferente?

Diogo: O que é observe?

Pesquisadora: É quando você olha com atenção.

Neste momento, “fica em evidência a oralidade matemática: o falar e conversar sobre a matemática, sobre elementos presentes nos conteúdos e ideias matemáticas, na apresentação e explanação de pontos de vista” (BRASIL, 2014, p. 45).

Através dessas atividades, tive oportunidade de observar aspectos relevantes para a aprendizagem deste estudante e de meu aprimoramento profissional. Aproveitando que já mantínhamos um canal de escuta funcional, acreditava que ele *já estava suficientemente motivado para escrever pequenos textos. Mas, para surpresa* minha, Diogo apresentava resistência em escrever e isso foi me incomodando como professora. Então certo dia eu

pensei: por que não pedir que Diogo escrevesse sobre o desenho que fez, no final da aula sobre figuras geométricas, em que ele representa: “A Júlia”. Esta era para ele, naquele momento, uma pessoa muito importante.

Pesquisadora: Diogo, você lembra desta atividade que fizemos?

Diogo: Claro! Ela é linda! [Bateu palmas!]

Pesquisadora: Então, hoje vamos fazer uma atividade bem legal com ela. Vamos escrever um pequeno texto.

Diogo: Tem que ser agora? Ah Não!

Para que pudéssemos dar continuidade à atividade, conversamos sobre a importância de escrevermos, que era uma das maneiras de nos comunicarmos. Que ele não precisasse ter medo de expor o que ele pensava; afinal, este aluno tinha um contexto cultural, seja do seu meio familiar, social, seja dos meios de comunicação. Portanto, era necessário oportunizar a sua expressão através da escrita, já que o mesmo compreendia o sistema alfabético, apesar da sua caligrafia ilegível, muitas vezes.

Entreguei a folha em branco.

Diogo: Em seguida, escreveu no meio da folha: Júlia

Pesquisadora: Por que você escreveu o nome da Júlia no meio da folha?

Diogo: Ai! Ai! Nome da história...

Pesquisadora: Muito bem! Parabéns! [Palmas!]

Neste momento, me dei conta de que ele já havia percebido que toda história tinha um *título. Fiquei muito feliz! Então, precisava dar voz ao estudante para ressignificar a sua aprendizagem:*

Pesquisadora: O que mais você quer escrever sobre ela?

Diogo: Bonita.

Pesquisadora: Você pensa isso dela?

Diogo: Sim. [Sorriu timidamente]

Pesquisadora: Como você pode escrever isso?

Diogo: A JULIA E BONITA.

Para incentivar a leitura é essencial contar histórias que atraem a atenção do estudante; com a escrita não era diferente:

Pesquisadora: O que mais você quer escrever sobre a Julia?

Diogo: Nada!

Pesquisadora: Pensa... Tem tanta coisa... O que vocês fazem juntos?

Diogo: Queimada.

Pesquisadora: Ela joga bem?

Diogo: Melhor jogadora do planeta! Pensou e escreveu: ELA JOGA QUEIMADA LEGAU [sic] [Bateu palmas!]

Naquele momento, eu queria que ele escrevesse livremente. Por isso, não chamei atenção ao “erro”, porque a busca da correção do erro naquele momento, para mim, não era relevante (a correção seria feita posteriormente, oportunizando a verbalização do aluno do que se escreve, assim como a consciência fonológica).

Pesquisadora: E, agora vamos escrever mais o que sobre a Júlia?

Diogo: Que ela tem minha idade? 13.

Pesquisadora: Quem tem 13 anos?

Diogo: Nós dois. Já falei.

Pesquisadora: Então escreve!
Diogo: 13. Acabou?

Percebi que o aluno já estava fadigado. Então, solicitei que escrevesse somente mais uma frase para ter a sua história finalizada. Nesse momento, ficou pensativo. E escreveu:

Diogo: JULIA E MINHA AMIGA TEI 13 ANO [sic].
Pesquisadora: Muito bem! Parabéns!
Diogo: Pronto! Acabou! Tá bom pela semana toda! [Risos]

Ao falar em escrita, é importante salientar a importância da concepção do letramento, oportunizar que o aluno escreva, apesar de sua fadiga, e ajuda-lo a perceber que ele é capaz de se comunicar por meio da escrita. Como cita Emília Ferreiro Rosa (2011), em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização*, os alunos “iniciam sua aprendizagem do sistema da escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana” (p. 103).

Considerações Finais

Para alcançar o meu objetivo geral, que era analisar o impacto das atividades pedagógicas na aprendizagem de um estudante com Transtorno de Espectro Autista. Considerando os resultados desta pesquisa, tive certeza de que é necessário ser dinâmico e flexível, proporcionando, assim, situações em que ocorram as aprendizagens, por meio de uma visão ampliada, visando não apenas os déficits do estudante, mas suas potencialidades, como afirma pesquisador da Universidade de Montreal “que pessoas com espectro autista são mentalmente superiores em vários aspectos; portanto, devemos apenas aprender a potencializar suas habilidades” (apud SILVA, 2012, p. 248). Por vezes, infelizmente, essas habilidades passam despercebidas por acharmos que essas são pessoas são incapazes, e continuamos oferecendo um estudo sem muitos objetivos, como se elas não fossem capazes de aprender.

A partir das atividades aplicadas, verificou-se que o processo ensino- aprendizagem vai muito além de uma educação bancária, onde se colocam registros que muitas vezes não se vivenciam, pelo contrário, deve-se proporcionar uma educação com atividades significativas no fazer pedagógico.

Outro item que não se pode deixar de relatar é a aplicabilidade do Método TEACCH e o ABA, mesmo com suas adaptações. Ambos oportunizaram a organização pedagógica e minimizaram a agitação do estudante, fazendo com o mesmo observasse o quão importante é a regra no seu fazer pedagógico, assim como sua convivência no contexto escolar. Esse foi um dos primeiros e importantes passos para que ele tivesse a oportunidade de demonstrar o seu potencial, no qual sempre acreditei.

Às vezes, me pego pensando em como um estudante com tantos diagnósticos é capaz de aprender de forma significativa o que quiser, desde que o seu ritmo seja respeitado. Isso sugere que a relação professor-estudante se precisa levar em consideração muito mais do que um diagnóstico. Como afirma Vygotsky: “o sujeito se desenvolve pelo acesso à cultura, e a escola é o espaço pensado para garantir que uma geração mais nova se aproprie do conhecimento que a geração mais velha deixou.” (DRAGO, 2013, p. 173)

Por isso, quando repensamos a nossa prática, resignificando os conceitos de aprendizagem, de forma desafiadora, nos deparamos com sujeitos que dia a dia superam a nossa expectativa, como o Diogo. Daí, compreendemos a singularidade desse indivíduo que almeja por uma inserção social.

A partir do momento que a regente de sala começou a observar as ações do estudante e ouvir seus (des)interesses pelas atividades propostas, começou um processo de resignificação da sua prática, que consistiu em pensar, escolher e propor atividades que estivessem em consonância com os interesses do estudante e da sua vida cotidiana. Deste modo, ficaram mais evidentes o interesse e o potencial desse estudante, que passou a responder de forma mais satisfatória, obtendo maior sucesso nas suas aprendizagens. ■

Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Constituição federal da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PNAIC - Matemática**, 2014.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2008.
- DRAGO, Rogério. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes - Relatos de Caso**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- FRANÇA, José Luiz. **Dificuldades de aprendizagem**. Grupo Cultural, 2014.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de Ludicidade na Escola**. Campinas- São Paulo: Papyrus, 2013.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - educação especial**. 2014.
- SEEDF. **Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do DF**. 2006.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular- Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

Bibliografia complementar

- BRASIL. MEC. **Política nacional da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- GUSTAVO, Teixeira. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.
- ROSA, Adriana. **Lúdico e Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011.
- SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2014.
- SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil**. 2014.