

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Alunos com autismo na Educação Infantil: É possível reconhecê-los enquanto protagonistas de suas próprias aprendizagens?

 *Juliana Cardoso Azevedo Ávila**

Resumo: O presente relato de experiência trata sobre a questão da inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro com Autismo (TEA) nas salas de aula da educação infantil, em um Jardim de Infância situado no Plano Piloto da cidade de Brasília. Aborda a importância da postura do professor, para que esteja sensível e atento a um trabalho constante, que valorize as experiências de vida da criança e seus respectivos eixos de interesse, possibilitando que a mesma seja protagonista de sua própria aprendizagem. Para que a verdadeira inclusão aconteça é imprescindível promover atividades que valorizem os saberes da criança através de momentos de interação, brincadeiras, aprendizagens significativas e possibilidades de reconhecimento de si mesmo e do outro. Destaca-se a importância da atitude em agir enquanto professor pesquisador, independente da formação acadêmica e da modalidade de ensino em que se atua.

Palavras-chave: Aprendizagem. Alunos com autismo. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica.

* *Juliana Cardoso Azevedo Ávila é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1998), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Varginha (1999), mestre em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (2005), especialista em MBA - Gestão de Instituições Educacionais pela Fundação Universa - Brasília DF (2010). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ruliana.com@hotmail.com.*

Questões iniciais

A questão do tratamento da criança com autismo comporta uma dimensão científica, de alta relevância, sobre a qual a atividade da pesquisa precisa se debruçar. É um campo plural, cuja diversidade deve ser respeitada.

É imprescindível que o professor esteja preparado e em busca de constante aperfeiçoamento em sua formação, através de uma postura sensível e atenta ao trabalho com essas crianças e suas famílias, para melhor êxito de sua prática profissional.

Precisamos criar estratégias que valorizem as experiências e tornem a criança com autismo protagonista de sua própria aprendizagem. Ir à escola designa um lugar de pertinência no discurso social da infância. Professores, principalmente da Educação Infantil, devem estar preparados para esse desafio, retirando essa criança do seu mundo particular e valorizando aquilo que ela sabe e traz consigo.

Trabalho há 22 anos na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e incomodava-me bastante a promoção de atividades educacionais nos moldes de uma abordagem excessivamente tradicional. Nos últimos 15 anos passei a trabalhar através de uma perspectiva interacionista, onde os projetos de trabalho acompanhados de aprendizagens significativas tornaram-se estratégias constantes no processo de ensino e aprendizagem nas turmas em que atuo.

Acredito numa educação onde os conteúdos trabalhados façam toda a diferença no processo de aquisição de conhecimento e, em especial, privilegiem os interesses, os sonhos e as curiosidades infantis. Somente nesses últimos dois anos tive a oportunidade de trabalhar com turmas inclusivas nas salas de aula da Educação Infantil, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Sou professora com carga horária de vinte horas semanais e, devido à reduzida jornada, tenho a oportunidade de entrar em várias salas e vivenciar o cotidiano e especificidades de cada uma delas.

No ano passado, deparei-me com uma turma reduzida com duas crianças com deficiência, uma com o diagnóstico de Transtorno do Espectro com Autismo (TEA) e outra com Deficiência Física. Sinto-me envergonhada do discurso simplista que possuía antes de conviver com essas crianças. Acreditava que o professor de educação básica não tinha formação nem competência suficientes para receber crianças com deficiência. Em minha vaga percepção inaugural, a inclusão estava apenas na legislação, pois no dia a dia da escola não acontecia. O simples fato de aceitar a matrícula de uma criança com autismo não significa inclusão. Como afirma Orrú (2016),

Sem delongas, é preciso que a comunidade escolar não se desresponsabilize do processo de aprendizagem do aluno com autismo ou de qualquer aluno, alegando inopinadamente que não está preparada para receber tais alunos e utilizando como instrumento legal para tal justificativa o diagnóstico clínico, o qual poderá ser usado para indicar espaços de segregação como a melhor opção para este indivíduo rotulado, estigmatizado, discriminado e marginalizado (ORRÚ, 2016, p. 53).

Com a experiência desses últimos dois anos, ficou claro que o processo de inclusão não é importante apenas para os alunos com deficiência: ele é fundamental para todas as crianças e,

principalmente, para nós professores. Na nossa profissão é preciso estudar e pesquisar sempre, pois os desafios que encontramos em nosso fazer pedagógico são diários e constantes.

Tive a necessidade de conhecer mais sobre o tema através de pesquisas, perguntas, participação em cursos, fóruns e seminários, comparando e concluindo que algumas abordagens de ensino, apesar de serem muito difundidas e utilizadas, não me convenciam. Era praticamente impossível ficar calada diante de situações condicionantes, sentia falta de um olhar único e não padronizado para a melhor compreensão do ensino do processo de aprendizagem de crianças com autismo.

As atividades propostas não deveriam implicar um isolamento ainda maior da criança do que aquele que sua condição autista já lhe impõe, mas pelo contrário, devem incluir, em suas próprias estratégias, a noção de laço social e o histórico de vida de cada um.

A segregação a que nos referimos é a institucionalmente autorizada. Aquele que insere os indivíduos nos espaços escolares e não lhes garante a participação do processo educativo como estudante, a convivência e/ou aprendizagem com os outros estudantes da escola. Ao indivíduo que recebe o diagnóstico é imputado, também, o destino de frequentar espaços pré-determinados, como as classes especiais nas escolas ou mesmo nas instituições destinadas e organizadas apenas para o trabalho com essas pessoas e onde convivem, predominantemente, com outros indivíduos com o mesmo diagnóstico (SILVA, 2014, p. 18).

Abordagens comumente utilizadas

Os princípios behavioristas presentes no contexto pedagógico enfatizam o que falta ao indivíduo, buscando uniformizar comportamentos a partir do controle de estímulos. Esses programas, que utilizam reforçadores para condicionar e modelar comportamentos, são muito difundidos no trabalho com crianças com autismo.

Métodos comportamentais bem conhecidos no âmbito escolar, como a Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis* - ABA) e o Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Deficiência Relacionadas à Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - TEACCH), são bastante aplicados. A Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (*Picture Exchange Communication System* - PECS) - método de comunicação alternativa e ou aumentativa - são programas focados em treinos e condicionamentos, onde o sujeito é considerado passivo e mero executor de tarefas, que são recompensadas posteriormente, produzindo uma espécie de adestramento, cujo aspecto de automatização e alienação parece suplantar os da curiosidade e do interesse genuíno.

Nenhum desses modelos reconhece a criança com autismo enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, levando em consideração suas experiências de vida, necessidades e desejos. Segundo a professora Virgínia Silva (2014), que trabalhou em cursos de formação voltados à atuação junto à pessoa com deficiência, a predominância de atividades de treinos e condicionamentos, que, por vezes, garantem respostas rápidas relativas às mudanças operacionais de comportamento, é parte de uma

prática pedagógica alheia aos processos de desenvolvimento e às possibilidades que o diálogo entre estudante-professor-escola pode trazer aos processos de ensino e aprendizagem.

Essa visão reducionista faz com que o docente insista que a criança faça aquilo que não consegue, abrindo mão de vivências que possibilitem a aprendizagem a partir de sua própria produção. Não se pode conduzir a vida dessas crianças sem considerar sua participação ativa.

Na verdade, a ciência pouco conhece sobre o autismo. As concepções aqui elencadas não esgotam a necessidade de entendimento do assunto, e sua diversidade não apaga o comum a todas elas: a questão de como lidar com a recusa à interação social.

A escola pode e deve contribuir para que a aprendizagem se estabeleça entre o que se sabe e o que é novo, a partir da informação dada, permitindo que as crianças ampliem seus conhecimentos, vinculando aprendizagem e problemas reais. O professor regente não precisa, necessariamente, repetir o que outros profissionais de diferentes formações já fazem.

Nesse caminho, um livro em especial: *Aprendizes com Autismo: aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excluídos*, de Sílvia Ester Orrú, descreve experiências que vão ao encontro de estratégias de ensino que rompem com práticas condicionantes e homogeneizadoras, deixando bem claro que autismo nunca foi sinônimo de incapacidade.

Essa compreensão possibilita uma desconstrução do discurso em vigência sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, em geral, homogêneas, reducionistas do potencial daquele que apresenta o autismo. E nos chama à reflexão sobre as possibilidades de construirmos novas práticas que não tenham em si a marca da exclusão, mas sim o entendimento que todos nós somos aprendizes eternos (ORRÚ, 2016, p. 12).

Muito prazer, o nome dele é Arthur

No início de 2017, escolhi voltar a trabalhar em um Jardim de Infância. A turma era a mesma que havia trabalhado no ano anterior; reduzida e com duas crianças com deficiência. Porém, o presente relato se debruçará sobre uma criança de uma outra turma.

Arthur era um menino tímido. No seu primeiro dia de aula estava de mãos dadas com a sua mãe e sua avó apenas observando as outras crianças brincarem na hora da entrada. Apresentei-me e o levei até a “esteirinha” da escola, para que ele pudesse participar das brincadeiras dirigidas. Ele foi sem demonstrar nenhuma resistência e observou tudo atentamente, sentando-se no meu colo.

No decorrer dos dias, Arthur passou a me acompanhar em todas as salas em que eu entrava, independente da turma em que eu estivesse, ele estava lá, tentando se comunicar comigo através de sons e algumas mímicas.

Após a primeira semana de aula, descobri que Arthur é uma criança diagnosticada com TEA. Sabia muito pouco sobre ele, fui tentando interagir, promovendo momentos de aprendizagem em grupos com as demais crianças. Não sabia ao certo como proceder, como descobrir os seus interesses, já que ele não se comunicava através da linguagem verbal.

Diariamente temos um momento para o desenvolvimento do trabalho pessoal. Em sala, colocamos vários materiais diversificados para a confecção de atividades livres, em ambientes

variados, à disposição de todos. As mesas eram organizadas em grupos, e as opções eram bem variadas, como: desenho, pintura, massinha, recorte e colagem, leitura, construções, jogos e faz-de-conta.

As crianças podiam entrar e sair dos grupos quando quisessem, desde que os deixassem organizados tal como estavam na hora que entraram. Havendo um lugar vazio (uma vaga), podiam entrar e permanecer o tempo que desejassem. Participar de todos os grupos ou permanecer em um só era uma escolha individual que devia ser respeitada. Ao final do trabalho, quem estava no grupo era responsável pela limpeza e organização dos materiais utilizados.

Por meio dessa dinâmica, onde cada criança tinha a possibilidade de escolha, de se mover por conta própria e de ter o gosto e o prazer pessoal em realizar atividades, fui conhecendo os eixos de interesses preferidos de Arthur e observando seus comportamentos.

Percebi que ele apreciava moldar super-heróis utilizando massinha, conectar brinquedos de encaixe construindo robôs, carrinhos, dinossauros e bonecos. Notei o gosto pelo uso de cola colorida, tintas e brincadeiras de faz-de-conta utilizando fantoches. Esse foi meu ponto de partida na tentativa de estabelecer um canal de comunicação, levando em consideração suas preferências, perguntando o que ele queria e aguardando sua resposta que quase sempre era gesticulada ou apontada para o grupo ou material exposto.

Quando o objeto desejado não estava disponível ele mostrava o armário da sala e começava a emitir alguns sons. Tentava descobrir o que ele queria fazendo perguntas, confirmações ou negações, esperando suas respostas.

Com o tempo, o crescimento de sua interação social com as crianças de todas as turmas foi visível. Cada dia em uma sala diferente proporcionava-lhe diversas vivências com diferentes dinâmicas e materiais.

Eixo de interesse: sementes

Na hora do parque, Arthur se juntou a uma amiga e se empenhou na coleta de sementes. Eles não sabiam ao certo o que iriam fazer com elas, mas mesmo assim começaram a recolhê-las. Os outros percebendo a ação juntaram-se a eles e, em um pequeno espaço de tempo, logo todos estavam coletando sementes caídas no chão do parque. Elas eram de diferentes tamanhos e de cores bem variadas (Imagem 1).

No dia seguinte, trabalhamos com contagem, classificação, seriação e utilidade das sementes. Quando questionei sobre o que poderíamos fazer com todas elas, uma das crianças sugeriu um novo grupo de trabalho: o de colagem de sementes. Todos criaram suas obras, dividindo, trocando, contando e colando. Arthur, que na maioria das vezes se recusava em realizar qualquer trabalho de mesa, foi um dos primeiros a começar a atividade (Imagem 2).

Como afirma Orrú (2016),

Investir no interesse demonstrado pela criança, nas possibilidades de aprendizagem de todas as crianças é lhes dar a chance de desenvolverem suas habilidades, sejam elas quais forem e que níveis forem. Apenas não temos o direito de privá-las disso, determinando seu futuro a partir de um laudo diagnóstico e de quadros sintomáticos (ORRÚ, 2016, p. 97).

Imagem 1. Trabalho com sementes.



Fonte: Autora.

Muitas vezes os problemas e as preocupações que interessam aos alunos não fazem parte do currículo escolar. Não se pode descartar os interesses das crianças, bem como suas concepções e cultura, que são o principal motivo da existência da escola.

Infelizmente, ainda há um grande distanciamento entre o discurso pedagógico dos professores em relação ao perfil dos alunos que desejam formar. Sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes precisam ser incentivados a construir seus conhecimentos e não apenas memorizar e reproduzir conteúdos.

Em outra oportunidade, fomos visitar a exposição de trabalhos da Plenarinha, que é um projeto pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, realizada no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Mesmo com a autorização da família, expliquei aonde iríamos e perguntei se Arthur queria participar. Ele sinalizou que sim. Antes de sairmos combinamos que não era permitido correr nem soltar da minha mão ao atravessar as ruas e fizemos o trajeto da escola até o local a pé, tranquilamente.

Imagem 3. Plenarinha com o jacaré.



Fonte: Autora.

Imagem 2. Trabalho com sementes.



Fonte: Autora.

Chegando lá, ele se encantou pelos estandes repletos de trabalhos manuais coloridos. Ficou um bom tempo brincando com um jacaré feito com caixa de ovos (Imagem 3). Perguntei se ele havia gostado e ele sinalizou que sim. Ele observava atentamente cada coisa, mas gostou mesmo do jacaré, que o levou a pronunciar a palavra *tcheié*.

Eixo de interesse: jacaré de sucata

Na semana seguinte, a sala de Arthur foi convidada para ir a uma biblioteca participar de atividades sobre o folclore brasileiro. Quando cheguei à escola, ele estava chorando porque não havia se comportado durante o percurso até o local, e infelizmente teve que ser levado de volta. Mais uma vez perguntei se ele queria ir até a biblioteca, e ele confirmou que sim. Acredito que é de extrema importância explicar como será a atividade, partindo do princípio de que há um sujeito que tem suas necessidades e direito de escolha.

Antes de sairmos, fizemos um jacaré com caixinha de ovos, colocando dentes e grandes olhos. Arthur foi o responsável pela pintura da caixa. Exploramos as cores primárias durante a confecção e, depois de tudo pronto, saímos a pé rumo à biblioteca (Imagem 4).

Imagem 4. Percurso com o jacaré.



Fonte: Autora.

Chegando lá, estava acontecendo um momento de contação de histórias com o uso de fantoches. Arthur foi para o lado de trás da janelinha e ficou junto com as contadoras observando tudo atentamente (Imagens 5 e 6). Após o término da apresentação, ele pegou o seu jacaré (*tcheié*) e começou a encenar na janelinha. Brincou de faz-de-conta com os outros fantoches, e interagiu com as crianças e demais professoras que estavam presentes.

Dividiu seu lanche e pediu suco para o amigo. Para finalizar a visita, fomos até um lago artificial cheio de peixes. Arthur ficou encantado! Conseguimos ração e ele ajudou a alimentá-los, exclamando a palavra *teixe* (Imagem 7).

Saímos para voltar à escola e Arthur quis atravessar a rua enquanto o sinal estava vermelho para os pedestres. Foi difícil convencê-lo a mudar de opinião diante do perigo, até que decidi mudar o foco da situação, mostrando que um carro que passava na rua era igual ao de sua avó. Com isso, ele se distraiu e conseguimos atravessar com segurança.

Precisamos acreditar na capacidade que todos têm em aprender, cada um a sua maneira, no seu tempo, no seu ritmo, e nos mais diversos espaços de aprendizagem. A atividade do sujeito que aprende é determinante na construção de um saber operatório, portanto não há aprendizagem em situações que não tenham significado para esse sujeito.

Embora o que defendamos aqui possa parecer mais difícil e, realmente, o é, a diferença é que a aprendizagem promovida para muito além dos treinos de habilidades funcionais tende a ser permanente e duradoura em razão dos processos de aprendizagem serem dialéticos, repletos de sentidos e significados graças às possibilidades de multivivências sociais, promotora da consciência relacional e dialógica junto a grupos sociais diversos, não institucionalizada de forma homogênea e padronizada; (ORRÚ, 2016, p. 37).

Arthur aprecia realizar atividades onde cola colorida e tintas estejam à disposição. Ele adora fazer a mistura das cores, tanto no papel como na água. Mostra-se solícito em abrir e fechar as tintas e em trocar a água dos copinhos para realizar novas experiências. Sente-se importante ao ser solicitado para ajudar. Contudo, foi através dos bonecos de fantoche, seu eixo de interesse preferido, que conseguimos estabelecer um canal de comunicação efetivo e prazeroso.

Com os bonecos em mãos, ele passou a participar das atividades da rodinha, ajudando na contagem das crianças, das agendas, participando da hora das novidades e principalmente interagindo com os demais colegas (Imagem 9). Demonstrou mais facilidade para respeitar o horário de cada atividade mesmo que, algumas vezes, ficasse contrariado. Compreendeu e internalizou a rotina de atividades estabelecidas no início de

Imagem 5. Janelinha.



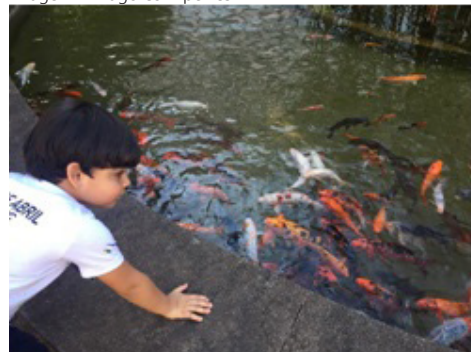
Fonte: Autora.

Imagem 6. Janelinha.



Fonte: Autora.

Imagem 7. Lago com peixes.



Fonte: Autora.

Imagem 8. Quadros de rotina.



Fonte: Autora.

Imagem 9. Fantoche.



Fonte: Autora.

cada dia e passou a ajudar na colocação e disposição dos quadros de rotina referentes a cada momento (Imagem 8).

Aproveitando o interesse da turma por histórias e fantoches, levei uma história com personagens fixos em palitos de churrasco. Tratava-se de uma nuvenzinha que era triste e mudava de forma cada vez que encontrava ou conhecia alguém (Imagem 10).

Em determinado momento, a nuvenzinha chora e suas lágrimas caem em cima de uma árvore que estava morrendo de sede. Durante a narração fui interrompida por Arthur exclamando a palavra: *dodói*.

- Sim! Ela estava triste! Chorando porque sentia dor! Respondi a ele.

As outras crianças ficaram eufóricas porque ele estava conseguindo falar! Após a história, todos manusearam os personagens e utilizaram a cola colorida para realizarem o registro.

As situações de aprendizagem precisam ser reais e diversificadas, criadas em sala de aula onde os alunos busquem o conhecimento por necessidade e interesse, construindo sua autonomia, tornando-se sujeitos ativos do seu próprio conhecimento. "O professor e a escola tem o dever de não só respeitar os saberes do educando, mas também discutir alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos" (FREIRE, 2002, p. 33).

Por isso, a necessidade de os currículos incorporarem práticas que superem a transmissão dos conhecimentos e a atitude passiva dos alunos no processo de aprender, buscando desenvolver diferentes metodologias e atividades pedagógicas que sejam apropriadas para as crianças.

O interesse específico de um aluno deve ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem, pois pode passar a ser de todos e a promover momentos de aprendizagem vivenciada e compartilhada. Por isso, a importância em ficarmos atentos às singularidades de todos os nossos aprendizes, sem exceção.

(...) é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber para que serve o que ensina. Antes, o professor parecia saber

Imagem 10. Nuvenzinha.



Fonte: Autora.

que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto (KUPFER, 2000, p. 121).

As perguntas que não querem e nem podem calar

Nessa busca constante de conhecimento e pesquisa a respeito do tema, muitas inquietações ainda me acompanham: Como é realizada a inclusão de crianças com autismo nos Jardins de Infância? Os professores sabem como lidar com a recusa à interação social manifestada por essas crianças no espaço escolar? Há liberdade de utilizar alternativas diferentes das tradicionalmente adotadas? É possível realizar uma intervenção pedagógica reconhecendo a criança com autismo enquanto sujeito e protagonista de sua própria aprendizagem no espaço da Educação Infantil?

A falta de conhecimento e de uma definição sobre o papel do professor na inclusão de crianças com autismo na educação infantil; as diferentes abordagens de tratamento existentes no ato de cuidar e delegar para o outro (educador social voluntário, terapeuta ocupacional, professor da sala de recursos, psicólogos institucionais/particulares e familiares) são fatores que não permitem ao professor regente enxergar um sujeito que aprende, antes do transtorno que apresenta. Essa personificação do diagnóstico do autismo impede-nos de mobilizar estratégias diferenciadas, isentando-nos de uma posição protagonista e transferindo exclusivamente para profissionais de outras áreas uma responsabilidade que também é nossa.

É preciso descobrir e reinventar estratégias diferenciadas que possibilitem o acolhimento do outro, fazendo sentir-se parte do grupo através da convivência e interação social, deixando de determinar e impor aquilo que as crianças precisam aprender.

Para tal fim, devemos nos interessar mais pelos saberes infantis, aquilo que os pequenos gostam e desejam aprender. Explorar esse interesse, seja ele qual for, significa apostar que existe um sujeito que é infinitamente maior que o seu transtorno e que é capaz de aprender independentemente de treinos, comandos e recompensas.

Para finalizar

Após o convívio com Arthur, percebo suas conquistas: ele me vê e pronuncia meu nome, *Xaju* (Tia Ju); sinaliza o que quer e verbaliza palavras-chave, fazendo-se entender; busca a caixa de fantoches por iniciativa própria; participa das atividades da rodinha e dos trabalhos de grupos diversificados; interage com todas as crianças, professoras e funcionários da escola. Uma criança que, no decorrer do ano, demonstrou inúmeros progressos de interação, socialização, participação e verbalização dos seus desejos e necessidades. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 44).

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos, coloca-se no lugar dos aprendizes, dialoga com eles e renuncia a imagem daquele que sabe tudo, aceitando mostrar suas próprias divagações e ignorâncias.

É imprescindível mobilizar estratégias que se dirijam às crianças com autismo, contemplando suas singularidades, e não se limitando a um conjunto de características genéricas que ela possui. Somente desse modo a sua permanência na escola fará sentido.

Gostaria que esse relato contribuísse para melhoria das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, onde os professores possam considerar a subjetividade e a significação dos atos de uma criança com TEA, permitindo que a escola seja um espaço de convivência e não de treinamento.

Precisamos buscar caminhos diferentes que contribuam

Imagem 11.



Fonte: Autora.

para os processos singulares de aprendizagem de cada criança e ter claro que o nosso compromisso enquanto educadores é o de resignificar o espaço escolar. Nesse ambiente, o tempo, os pressupostos metodológicos, as estratégias de ensino e as atividades devem ser voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, não apenas inserindo a criança com autismo nos espaços escolares, como também garantindo a sua participação ativa em seu processo educativo.

As vivências selecionadas para este relato foram pinçadas dentre outras tantas, ao longo de um ano de intensa convivência, e são, portanto, um rol exemplificativo das ocorrências mais significativas que aconteceram¹.

Nota

¹ Agradeço de todo coração a Iamylle e Rosana (mãe e avó de Arthur), que desde o começo confiaram no meu trabalho e permitiram a divulgação desse relato; a equipe gestora da escola, que apesar de todos os obstáculos e paradigmas acreditou e abraçou a ideia de uma inclusão diferenciada e pensada nas necessidades do aluno; ao educador social voluntário Maurício, que compartilhou comigo leituras, ideias e posturas no decorrer de todo o ano letivo; ao constante diálogo com as colegas de trabalho tanto do turno matutino quanto do vespertino que, com suas experiências, contribuíram para esse processo de gerar transformações e explorar caminhos alternativos e agradeço também, àqueles que foram contra a postura assumida, alegando que os treinos são importantes para a vida no futuro de uma criança com autismo (mas o que seria mais importante no presente?); os questionamentos e críticas aumentaram ainda mais minha motivação para debruçar-me e pesquisar sobre o tema. E, finalmente, agradeço a você, pequeno grande Arthur, por me escolher como referência ensinando-me diariamente com o seu jeito de ser e principalmente, por ter possibilitado a desconstrução de verdades cristalizadas, mostrando não só para mim, mas para todos do Jardim de Infância, que é possível aprender a aprender sempre. Para você, meu eterno carinho e gratidão.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- SILVA, V. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola**: um estudo sobre subjetividade social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

Bibliografia de Apoio

- BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milênio.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Canadá, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaespecial.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 6949/2009**, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. New York, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Especial / Ed Infantil. Brasília: SEDF, 2014.
- _____. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília: SEDF, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. RODRIGUES, Jussara Haubert. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- _____. MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- KAMERS, Michele. MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (organizadores). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.
- ONU (Organização das Nações Unidas). **Resolução nº 2.542/75**. Declaração do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://mpdf.org.br/sicorde/legislacao_01_A1_01.htm. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: [s.n.], 2007.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.
- SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**. 10. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- UNESCO (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca**: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.