

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO: ESTUDO DE CASO

GIOVANA MARIA DE ALMEIDA

SOROCABA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
GIOVANA MARIA DE ALMEIDA

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO: ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2021

Orientação: Prof. Dr. Nassim Chamel Elias

SOROCABA

2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que em nenhum momento me deixaram desistir, me deram suporte desde sempre. Estiveram de braços abertos para conversar, desabafar e pedir conselhos. Foram essenciais para que eu chegasse aqui, nesta etapa final. Nunca terei palavras ou gestos para definir o amor e a gratidão que sinto por eles, são minha base de vida.

Aos meus avós que nunca deixaram de me perguntar como estava indo a “escola” e o TCC, sempre com palavras de incentivo, carinho e um amor que não cabe no peito.

À família dessa criança linda, que me permitiu entrar na vida e na casa deles, realmente como alguém da família. Estavam presentes e disponíveis em qualquer momento do dia. Presentearam - me com uma experiência única de amor e aprendizado. Com toda certeza, sou um ser humano e uma pedagoga infinitamente melhor por tudo o que vivi nesses dois anos com eles.

Ao meu eterno “menininho” que compartilhou manhãs e tardes comigo, mostrando um mundo novo, um novo jeito de amar e aprender. Nem sempre foram dias fáceis, mas nós vencemos cada obstáculo e tenho muito orgulho de nós e da nossa jornada.

À coordenadora pedagógica que me abraçou sempre que eu duvidava da minha competência. Um ser humano brilhante que não hesitou em me dar suporte pedagógico e emocional, sempre com “vamos tentar”. E nós tentamos e alcançamos vitórias que jamais teria conseguido sem ela.

Ao meu namorado, por cada mão que me estendeu, cada abraço, cada palavra de incentivo, conselhos. Por ouvir cada choro, e foram muitos, sempre com muito carinho para me colocar no eixo novamente.

À minha amiga, Gabriela, que esteve comigo do começo ao fim do curso, em cada angústia, cada frio na barriga e em cada conquista.

Ao meu orientador, Nassim Chamel, por toda a paciência e suporte nesse trabalho que deixei levar muito mais tempo do que deveria. Ainda assim, tive uma orientação impecável.

E à Deus, por permitir que todas essas pessoas incríveis entrassem na minha vida. Por me amparar nos momentos de desespero e por estar sempre comigo.

RESUMO

O autismo é uma desordem que afeta a capacidade de comunicação e interação social da pessoa, assim como sua aprendizagem. Esse estudo de caso analisa ações pedagógicas realizadas por mim enquanto acompanhante terapêutica de uma criança de onze anos com autismo moderado. O objetivo desse trabalho foi averiguar os efeitos de adaptações sociais e pedagógicas realizadas dentro do ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu por dois anos dentro de uma instituição particular no interior de São Paulo. Através de procedimentos como descrever as atividades propostas, identificando a dificuldade tanto em desenvolver tais atividades, como as dificuldades e aceitação do educando em relação as mesmas; a análise e desenvolvimento dos tipos de avaliação e a inclusão da criança dentro de sala de aula. As conclusões indicam um desenvolvimento satisfatório do educando em relação a sua comunicação, o prazer e interesse em desenvolver as atividades pedagógicas e um aumento notável de socialização.

Palavras-chave: Estudo de caso; Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

Autism is a disorder that affects a person's ability to communicate and interact socially, as well as their learning. This case study analyzes pedagogical actions performed by me as a therapeutic companion for an eleven-year-old child with moderate autism. The objective of this work was to investigate the effects of social and pedagogical adaptations made within the school environment. This is a qualitative research that developed for two years within a private institution in the interior of São Paulo. Through procedures such as describing the proposed activities, identifying the difficulty in both developing such activities, as well as the difficulties and acceptance of the student in relation to them. The analysis and development of the types of evaluation and the inclusion of the child in the classroom. The conclusions indicate a satisfactory development of the student in relation to their communication, the pleasure and interest in developing pedagogical activities and a remarkable increase in socialization.

KEYWORDS: Case study; School Inclusion; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada (do inglês Applied Behavior Analysis)

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

APA - American Psychiatric Association

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Repertórios de comunicação oral

Tabela 2 - Repertórios de leitura e escrita

Tabela 3 - Repertórios de raciocínio lógico matemático

Tabela 4 - Repertórios relacionados a tecnologia e demais equipamentos

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Primeiro calendário utilizado

Imagem 2 – Segundo calendário utilizado

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
INTRODUÇÃO	10
PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
JUSTIFICATIVA	15
OBJETIVO GERAL	18
1. MÉTODO	18
1.1. TIPO DE PESQUISA	19
1.2. PARTICIPANTE	19
1.3. LOCAIS	21
1.4. MATERIAIS UTILIZADOS	21
1.5. ATIVIDADES REALIZADAS	21
PERCEPÇÕES ENQUANTO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA	28
DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	34

PREFÁCIO

A elaboração desse trabalho se deu pelo interesse crescente em assuntos que englobam o autismo, que se trata de

[...] uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida. (Santos 2011, p. 10)

Meu primeiro emprego foi dentro da escola, ainda estava no cursinho para prestar o vestibular e o “valor” da minha bolsa de estudos era auxiliar a professora de uma turma de mini maternal (2 anos) onde me deparei com uma criança com suspeita de autismo ainda sem laudo definitivo e, alguns meses depois, com uma menina diagnosticada com Síndrome de Patau, ambos tinham necessidade maior de atenção na realização de tarefas diárias e pedagógicas. Entretanto, o autismo não se revela pela aparência física, diferente de muitas outras condições como exemplo a síndrome citada, o que dificultou meu entendimento sobre o que de fato aquela criança tinha. A pessoa com autismo, por vezes, apresenta alguns comportamentos em comum, como mãos balançando, o gosto por objetos que giram e os sons que muitas vezes só quem convive consegue identificar o motivo, parecido com o choro de um bebê que só a mãe sabe se é fome, dor, sono e tantas outras possibilidades. Como auxiliar e sem qualquer teoria, apenas ajudei no que podia e no que entendia, sem maior senso crítico.

Depois, no curso de pedagogia encontrei a sensação de poder mudar o mundo ou de pelo menos querer que isso fosse possível. Conhecemos histórias, lemos textos, descobrimos possibilidades de novos caminhos e nos perguntamos o porquê de isso não acontecer dentro das escolas, de ser tão difícil encontrar uma educação de qualidade e investimento na mesma. O sentimento de mudança existia, a expectativa de que talvez eu pudesse de fato mudar alguma coisa também, até dois anos atrás, quando uma mãe me ofereceu um emprego para acompanhar o filho dela, com autismo, na escola e, logo nos primeiros meses, a sensação crescente de impotência surgiu, o amor cresceu e cresce todos os dias, mas o sentimento de que sou uma pequena formiga também me acompanha.

INTRODUÇÃO

A grande maioria das crianças se expressa quando está triste, não quer fazer algo e/ou está com dificuldade. Muitas vezes cabe ao professor buscar outros métodos a fim de despertar interesse nessas crianças, no entanto, quando me deparo com o autismo, não importam os meios,

as acrobacias, às vezes, um determinado assunto não se encaixa para ele, é muito abstrato ou muito estressante. O aluno que participa deste estudo passou a maior parte de sua vida escolar decorando assuntos que não faziam e não fazem sentido para uma criança que tem dificuldade em interpretação de texto básica, em cálculo básico e até mesmo com sua própria história. Pensando que o principal objetivo da família é a socialização e com a grande quantidade de déficits que essa criança possui, tornou - se necessária uma mudança nas atividades propostas. Deste modo, o que até então era o mesmo assunto proposto para a sala de aula, mas de maneira simplificada, passou a envolver outros tipos de conteúdo com o objetivo de desenvolver o aluno como cidadão com consciência de si.

Se fazem necessárias algumas intervenções para que os ganhos sejam obtidos da melhor maneira, como é o caso da “Análise do Comportamento Aplicada” (do inglês *Applied Behavior Analysis* - ABA)

Ao fazer uma análise científica do comportamento humano, Skinner o definiu como comportamento operante, que é um mecanismo de aprendizagem de novo comportamento, no qual a resposta do indivíduo opera no ambiente e produz consequências que agem de novo sobre ele, podendo influenciar a probabilidade de o fato ocorrer novamente [...]. Desta forma, se essa consequência, após um comportamento, for agradável (reforço), a frequência desse comportamento vai aumentar [...]. Sendo assim, é possível a alteração do comportamento humano por meio da concessão de reforços (na manutenção de comportamentos) ou da extinção de reforços (ao eliminar comportamentos inadequados). (RIBEIRO, 2016, p. 13)

Aprendizagem, na Análise do Comportamento, refere-se, em termos gerais, à mudança nos comportamentos. Por exemplo, quando dizemos que uma criança está aprendendo a andar, ela está mudando o comportamento de engatinhar para o novo comportamento (andar). Isso se aplica, da mesma forma, a comportamentos acadêmicos, de higiene, de alimentação e assim por diante.

Baseando-se nesse pensamento, é importante observar e conhecer o educando, pois não há uma fórmula pronta. Cada criança desenvolve seus gostos e preferências, principalmente quando se trata de crianças com autismo que possuem hiper foco em alguns assuntos ou objetos. Há também os diferentes tipos de comportamentos apropriados e inapropriados, além de pontos que são melhor desenvolvidos por cada indivíduo. Assim, é necessário um olhar e acompanhamento minucioso, para que as ferramentas, como o reforçador positivo, possam ser usufruídas da melhor maneira. Reforçadores são de suma importância para que as atividades sejam desenvolvidas de maneira mais leve tanto para o educando quanto para o educador.

Nos casos de autismo, o reforço positivo visa incentivar o indivíduo a trocar o comportamento que o prejudica pelo comportamento adequado, por meio de ações que recompensem o seu empenho em aprender, sem, contudo, mecanizá-lo ou leva-lo à frustração. Técnicas de reeducação comportamental utilizam reforçadores positivos, que geralmente são objetos, alimentos, brinquedos ou coisas que o autista gosta de fazer. Ele abre mão de algo que não é tão excelente, por algo que para ele é mais excelente. [...] Ou, então, recebe em troca de algum progresso ou esforço uma recompensa ou elogio. (CUNHA, 2009, p. 71)

Mas antes das intervenções diretamente com a criança com autismo, a criação de algumas leis foi importante para a educação inclusiva, como a lei Nº12.764 (Lei Berenice Piana), sancionada em dezembro de 2012 instituindo a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), o artigo 7º dá suporte para o acesso dessas crianças

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL, 2012, n.p.)

Logo após, em julho de 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.146 nomeada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), dentre outros direitos, o apoio pedagógico especializado e adaptações para a permanência dessas crianças foram institucionalizados

Art 27, III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, n.p.)

Como este estudo foi realizado dentro de uma instituição particular, vale ressaltar também dentro dessa última lei, o Artigo 28 que abrange os incisos com todos os direitos assegurados para as crianças de instituições públicas

Art 28, § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015, n.p.)

Tais leis asseguram o direito acesso e permanência do educando com autismo dentro das instituições públicas ou privadas, mas, como citado por Teodoro, Godinho e Hachimine (2016), algumas escolas apenas inserem o aluno dentro da sala de aula e acreditam que isso seja inclusão ou desenvolvem atividades que subestimam as capacidades desses educandos. Deste modo, o questionamento desse estudo se baseia em até que ponto a inclusão de fato acontece dentro da escola e se as atividades apresentadas têm um real sentido para a criança dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Logo no início a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz em seu texto como uma das competências gerais

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Base Nacional Comum Curricular, 2019, p. 9).

Dentro de sala de aula o objetivo das novas atividades desenvolvidas é esse, utilizar os vários instrumentos, aproveitando a grande quantidade de materiais que o colégio dispõe em seus mais diversos espaços, dando enfoque nas maiores dificuldades apresentadas, como a alfabetização.

A alfabetização precisa ter uma função, um objetivo para a criança com o funcionamento autístico e, para isso, é preciso que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras na vida delas, de forma atraente e estimulante. A utilização de computadores e tablets como plataforma de motivação e ensino tem apresentado bons resultados, pois os recursos de cores, sons e jogos auxiliam o foco dessas crianças. (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012. p.125)

Apesar dessas crianças às vezes aprenderem a ler e escrever, encontramos muitas dificuldades nessas duas funções, em conceitos básicos como acentuação, sílabas complexas, entre outros que, quando apresentadas apenas em folha de papel, causam estresse e desconforto, a atividade então passa a não fazer sentido, diferente de quando é apresentada no tablet, com conteúdo como o musical.

Observando esse aspecto social do processo de alfabetização e letramento, pode-se afirmar que o aluno com autismo, o qual já tem a sua deficiência diretamente

relacionada à interação com o outro, precisa inevitavelmente se apropriar significativamente dos códigos da linguagem escrita [...] as crianças com autismo se caracterizam principalmente pela sua introspecção com relação às demais, apresentando dificuldades em relacionar-se com os outros. [...] sendo a educação o principal instrumento mediador do autista com o mundo externo. Tendo isso posto, é possível afirmar que o processo de alfabetização e letramento tem fundamental importância na integração efetiva e significativa dos alunos autistas na sociedade. Isso ocorre em decorrência da maior possibilidade de quebrar as barreiras da deficiência, tendo em vista que a alfabetização e o letramento garantiriam mais uma forma de comunicação e expressão social, já que as habilidades da linguagem oral também são comprometidas por causa do autismo. Dessa maneira, estar-se-ia proporcionando à criança com deficiência a oportunidade de tornar-se mais autônoma, à medida que ela possuiria mais uma forma de interação com o mundo externo. (SHIBUKAWA, CAPELLINI, 2013, p. 6)

A música se torna uma grande aliada não só para a leitura, mas para outros déficits e comportamentos da criança com autismo,

[...] pessoas com TEA, de modo geral, demonstram notável interesse por música e podem até mesmo ter uma habilidade excepcional na área musical, o que faz da música [...] uma janela única para o mundo do Transtorno do Espectro do Autismo. [...] as atividades musicais estão intrinsecamente associadas a atividades sociais. Logo, atividades musicais para pessoas com TEA proporcionariam convívio e interação, possibilitando, conseqüentemente, a aquisição de linguagem e de habilidades motoras. (FREIRE *et al.* 2018, p. 148 – 9)

Alguns artigos citam ganhos expressivos no desenvolvimento dessas crianças através da música,

A música é de grande utilidade para crianças com autismo, pois as ajudam a serem mais espontâneas quanto a comunicação, diminuindo o isolamento e a ecolalia. Além disso, a música colabora no desenvolvimento do aparato sensorial e na socialização quando é utilizada em atividades em grupos. [...] Assim como, devido sua propriedade não-verbal, é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da linguagem. (LOURO, p. 343)

A dinamização do currículo pode ser essencial para desenvolvimento dos déficits apresentados, todos eles especificados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM–5; American Psychiatric Association [APA], 2013)

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia 1.

Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. (p.50)

Então, outro ponto que se torna crucial para a interação com essas crianças, é o modo como é abordada, pois, a partir do momento que ela entende o que foi falado/perguntado, a possibilidade de retorno é muito maior.

As perguntas devem ser diretas, claras, objetivas, com vocabulário simplificado. Por apresentarem dificuldades na linguagem, o aprendizado formal, com explicações excessivamente teóricas, muitas vezes não funciona para uma criança com autismo. Sua tendência é desfocar e retornar ao seu "mundo particular". (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012. p.81)

JUSTIFICATIVA

Historicamente, as crianças que não seguiam o padrão considerado “ideal”, com deformidades físicas ou atrasos intelectuais, foram excluídas da sociedade por séculos, assim, a inclusão baseada em leis e diretrizes como encontramos atualmente, é recente, o que a torna cheia de falhas por ainda estar em processo de implementação.

Segundo algumas leis brasileiras, como citado no início, todas as crianças com necessidades especiais têm o direito a conviver em sociedade em condições de igualdade. Assim, estar matriculada na escola regular e usufruir de todo o suporte necessário para que possa desenvolver suas habilidades dentro dela, é um direito. Entretanto, a inclusão torna necessária mudança na estrutura educacional. Para que isso ocorra, é necessário um trabalho que nem toda instituição está disposta a fazer. Qualquer pessoa, sem qualquer embasamento teórico, que entre em uma sala de aula onde haja uma criança com necessidades especiais, consegue perceber quando ela está incluída no grupo ou quando está apenas fisicamente presente.

Na cidade onde este estudo foi realizado, há um concurso público para auxiliares de sala que não requer formação além da conclusão do ensino médio, ao atingir a pontuação necessária, essas pessoas muitas vezes vão para as salas de aula e ficam responsáveis por crianças com necessidades especiais, sem qualquer conhecimento. Este tipo de concurso municipal não é exclusividade dessa cidade.

Mas, quando se trata de inclusão, são inúmeros os problemas encontrados: aceitação dos pais, questões de diagnóstico com laudo definitivo, tratamentos, acolhimento na escola, formação dos professores, entre tantos outros. Neste trabalho optei por focar no currículo oferecido para as crianças com autismo. Segundo Saviani (2013) ao educar, não posso deixar de levar em conta, além das realidades física, biológica e psicológica, a realidade cultural da criança. No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há planilhas com os conteúdos que devem ser dominados pelos educandos em cada ano escolar, porém, seguindo o pensamento de Saviani e a realidade do educando com autismo, se faz necessário o desenvolvimento de atividades curriculares em função do processo de ensino aprendizagem, abrangendo as necessidades dessa criança a cada ano, de forma que raramente ela dominará o que está predeterminado, pois sua realidade e condição difere da criança típica.

A inclusão da criança com autismo em sala de aula se torna menos complexa quando as crianças ao seu redor compreendem, ainda que de forma básica, o que é o autismo e suas características. Para isso, é necessário que o assunto seja aberto em sala de aula, de maneira que as crianças se sintam livres para perguntar.

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo, produzida no discurso social mais abrangente, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades. No entanto, essas peculiaridades não apresentam tamanha relevância a ponto de os outros deixarem de ter interesse de interagir com a criança com TEA, pois, como toda e qualquer criança, ela necessita do outro para se desenvolver culturalmente, de forma singular e única. (Costa, Oliveira, 2018, p. 53)

Quando decidi que gostaria de aceitar a proposta e trabalhar com uma criança com autismo, muitas colegas de profissão questionaram se tinha certeza, pois diziam ser difícil, exigir muita paciência e, do começo ao fim, ouvi de diversos profissionais dizendo que eles mesmo não teriam “coragem” de aceitar uma oportunidade dessas. Notei que, no geral, as pessoas ao meu redor, não tinham muito conhecimento do que era o autismo e isso ocorre

quando essas crianças vão chegando à escola, muitas vezes deixando os profissionais com receio de como ensina-los.

O trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente que leve em conta um aluno que não está em posição de curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional (BASTOS,2017, p. 136)

Alguns artigos relatam a experiência de realizar atividades para que haja a inclusão da criança com autismo no cotidiano de uma sala e também nas atividades pedagógicas. Aporta e Lacerda (2018), fizeram uma entrevista com uma professora que havia recebido em sua sala um aluno com autismo e, logo de início, suas pré percepções foram colocadas na entrevista

A fala da professora revelou, em princípio, um olhar majoritariamente biológico para a questão da deficiência. Ou seja, mesmo sem conhecer bem o aluno, ela estava perpassada por uma imagem dele como alguém que teria dificuldades para aprender. Tal conclusão foi concebida a partir de aspectos físicos/biológicos do aluno, caracterizado com deficiência em comparação aos demais que têm características diferentes ou, ainda, pautadas pelo laudo médico. (APORTA, LACERDA. 2018, p.49)

Nesse caso, a professora indicava que lecionar para uma sala sem alunos com necessidades especiais era mais simples, já que apenas passaria o conteúdo e, segundo a mesma, todos aprenderiam. Ao observar o educando com autismo, a profissional registrou que ele aprendia, mas, no entanto, precisava que direcionasse a criança de uma forma mais focada, sendo assim, ela passou a observar melhor as atividades, trocar palavras, colocar mais imagens, a fim do educando usufruir de todo o material pedagógico.

Em outro estudo, no qual a escola já estava adaptada à criança e a criança à escola, o relato é diferente:

A interação é estabelecida através de olhares, sorrisos, repetições da fala da professora (ecolalia) e atenção ao que é pedido para realizar. [...] Nas atividades extra sala, percebe-se que participa, mas sempre perto da sua professora. Em poucas situações, não consegue interagir com a professora, virando o rosto. (SILVA, FARIAS, 2016, p.10)

A autora nesse caso conclui que

[...] a criança estimulada e incentivada consegue desenvolver melhor suas atividades, mesmo apresentando algumas dificuldades que certamente estariam presentes no transtorno. A criança pesquisada mostrou capacidade de pedir ajuda, pois o fato de

haver estabelecido uma relação de confiança com a professora, facilitou que isso ocorresse. (SILVA, FARIAS, 2016, p.13)

Já em outro estudo realizado na Universidade Federal de Pelotas, contemplando várias docentes, as mesmas relatam a dificuldade em relação ao comportamento do educando que muitas vezes se recusa a realizar suas atividades. Segundo os autores, professoras relataram ter dificuldade com o aluno em fazer determinadas atividades e/ou seguir a rotina e regras na escola e sala de aula, o que gera comportamentos desafiadores [...] (CAMARGO et al. 2020)

É de suma importância o conhecimento do educador sobre a condição do autismo, para que possa guiar rodas de conversa, responder perguntas que surgirão eventualmente, compartilhar conhecimento com a pessoa que acompanha a criança e, até mesmo fazer pesquisas com as crianças sobre o assunto.

Com um algum conhecimento, auxílio da família e profissionais especializados como psicólogos, analistas do comportamento, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, o educador deve notar que a socialização da criança com autismo deve ser incluída como parte das atividades curriculares,

“O comportamento social de crianças com autismo, mais do que um isolamento “proposital” parece decorrer, principalmente, do comprometimento na ausência de compreensão acerca do que se quer dela. Em outras palavras, da dificuldade em compreender intenções e outros estados mentais, como crenças, pensamentos ou sentimentos das demais pessoas” (BOSA, 2002, p.100).

Há que se considerar ainda que, muitas vezes, as regras sociais em vigor no ambiente escolar são de difícil compreensão para uma criança com autismo, seja porque não foram devidamente instaladas em seu repertório ou porque o ambiente não apresenta nenhuma motivação para despertar seu interesse. Acredito que esse seja o primeiro foco dentro da instituição escolar, pois a socialização dá suporte para o desenvolvimento de outras atividades, ainda que diversas delas não sejam executadas em grupo.

OBJETIVO GERAL

O objetivo desse trabalho foi verificar os efeitos de adaptações realizadas no currículo escolar no desenvolvimento social e pedagógico de uma criança com autismo dentro da instituição. Para tal, os seguintes passos foram conduzidos:

(I) descrever as atividades propostas; (II) identificar as dificuldades na realização das atividades; (III) analisar os meios de avaliação; (IV) compreender se a inclusão se dá de fato.

1. MÉTODO

1.1. Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa, por meio de um estudo de caso. Objetivando observar e descrever a criança com autismo no ambiente escolar com foco no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e sociais,

[...] o estudo de caso objetiva investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, sendo um instrumento valioso, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagem, estudar representações [...] as perspectivas das abordagens qualitativas que fazem uso do estudo de caso, com técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, podem ajudar a aproximação do mundo real. Assim, em um estudo de caso pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente. (FERREIRA, SILVEIRA, PEIXOTO, 2013, p. 143)

1.2. Participante

O participante foi um menino com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo de grau moderado, com 12 anos de idade. Ele tem uma irmã gêmea neurotípica, que permitiu a identificação precoce por parte dos pais, que notaram inicialmente uma interação diferenciada entre os dois logo nos primeiros meses de vida. Ele está no sexto ano do Ensino Fundamental II em um colégio particular de uma cidade pequena do interior do estado de São Paulo e se encontra um ano escolar atrasado em relação à sua idade e à sua irmã.

Ele tem fascínio por músicas, vídeos musicais e futebol, acompanhando seu pai diversas vezes ao estádio com todos os hinos e “gritos de guerra” decorados. É uma criança doce, carinhosa e calma, sempre procurando estar perto de alguém, mesmo que não haja interação. Adora mostrar e recontar histórias de livros e gibis, fazendo leitura das imagens ou de lembranças das vezes que as histórias foram contadas a ele. Gibis da Turma da Mônica e livros relacionados à Disney são seus favoritos.

Chama os amigos para brincar no parque, de pega-pega e esconde-esconde, sempre com sorriso no rosto. É completamente independente dentro e fora de casa em questão de alimentação, vestimenta, necessidades fisiológicas e, acredito, que se pudesse, iria sozinho para o parque localizado perto de sua casa.

Em 2018, os pais optaram pela interrupção das terapias que o menino recebia, como ABA, fonoaudiologia e terapia psicológica, o que levou a uma mudança de atividades na escola. O educando apresenta fala oral, com frases curtas que normalmente não ultrapassam três palavras, de modo geral são pedidos, agradecimentos e rejeições. Ele não responde adequadamente a frases e ordens complexas ou longas, algumas vezes necessitando de imagens para auxiliar no procedimento necessário, como, por exemplo, a foto do material didático ábaco, a fim de que ele busque o objeto para realizar algumas atividades. Alguns comandos se tornaram básicos e fáceis ao longo do ano, como o momento que é chamado para sentar e realizar atividade, quando deve entregar algo à coordenadora, pegar algum material na mochila, buscar água para si mesmo ou levar o tablet para carregar. Quando o comando envolve uma palavra desconhecida ou um lugar que não vamos muito, fica nítido em seu olhar que ele não entendeu o comando. Nos últimos meses, seu repertório vem aumentando, assim como sua atenção em palavras diferentes de modo que algumas vezes conta fatos acontecidos em sua casa ou durante o final de semana. Anteriormente, os acontecimentos só eram contados quando havia questionamento.

As ecolalias estão presentes variando a intensidade conforme a necessidade dele, geralmente são repetições de falas de filmes da Disney®, às vezes utilizadas dentro do contexto e para responder perguntas. Quando está nervoso, ele as utiliza em tons mais baixos para si mesmo junto a estereotipia de balançar as mãos (*flapping*). As principais estereotipias são o roer de unhas, colocar o dedo no nariz, risadas altas em momentos aleatórios, bater lápis ou quaisquer outros objetos em forma de gravetos, balançar e girar o corpo. Procura-se não bloquear, nem estimular esse tipo de comportamento, utilizar as ecolalias como forma de aumentar a interpretação de seus atos e mostrar que atitudes como rir alto há qualquer momento, principalmente em momentos de concentração sala, não são boas, de modo que não prejudique seu desenvolvimento ou inserção social. Quando as estereotipias duram um tempo maior, em casos que atrapalham a rotina da sala como em dia de prova, por exemplo, procuro mudar o foco para algo que ele goste de fazer. Neste caso, folhas em branco para desenhar ou jogo dos sete erros ajudavam a desviar o foco. Por vezes, quando notava que as ecolalias eram por uma situação de não querer a atividade ou dias em que o foco estava baixo, sempre insisti em

perguntar se ele não queria fazer, se queria fazer a atividade lá fora e até irmos juntos buscar algum material que usaríamos naquele dia, mudando assim o ambiente e o ritmo. Quanto ao riso, ajudava quando perguntávamos “olhe os seus amigos, tem alguém rindo?” ou “agora não é hora, que tal depois assistirmos algo engraçado?” e combinamos de ir ao banheiro ou passar o papel no nariz, sempre que o incomodasse. De tudo, o riso sempre foi a parte mais complicada, principalmente porque os colegas de classe achavam divertido e riam junto (o que provavelmente reforçava esse comportamento, fazendo que sua frequência fosse mantida ou, até, aumentasse).

O educando não tem seletividade alimentar, aceita o contato físico como abraços e beijos, gosta de mudanças na rotina e as aceita muito bem, entretanto, se algo lhe é prometido e não cumprido desencadeia comportamentos interpretados como tristeza e, algumas vezes raiva, retomando a promessa diversas vezes. Raramente apresenta comportamento agressivo e, quando acontece, dá indícios como correr para longe das pessoas, sons e um olhar que é perceptivelmente diferente.

1.3.Locais

Em sua maioria, as atividades foram realizadas dentro da própria sala de aula diversificando conforme necessidade, principalmente em avaliações que passaram a ser feitas nos diversos espaços do colégio como parque, biblioteca, laboratórios de geometria, geografia e línguas, desde que fosse um espaço e um período sem muita movimentação, pois notou-se a diminuição do estresse para conseguir desenvolver essas avaliações que exigem concentração.

1.4. Materiais utilizados

Foram utilizados materiais como massinha, argila, ábaco, material dourado, escala Cuisenaire, caderno, tinta, revistas, livros, computador, *tablet* com jogos instalados, sendo alguns deles desenvolvidos para crianças com autismo, como o “*ABC autismo*”.

1.5. Atividades realizadas

Com foco em desenvolver habilidades que ajudariam o participante a ter autonomia dentro e, principalmente, fora da escola, junto com a coordenadora da escola em que ele estava matriculado, passamos a apresentar atividades que primavam esse desenvolvimento ou ganho

de novos repertórios. Para alcançar essas metas, foi apresentado um plano para os quatro anos do ensino fundamental que englobava, dentre alguns temas, aprender a reconhecer e nomear as horas, o sistema monetário, além de repertórios cotidianos como dar um recado, amarrar os sapatos, saber o nome dos colegas e lateralidade.

Estive com ele por dois anos, a mudança de atividades, só ocorreu no segundo ano. Em seu primeiro ano, tínhamos uma outra coordenadora, deste modo, foi seguido os protocolos que a antiga acompanhante terapêutica havia iniciado. Eram eles: cópias da lousa para completar o livro didático, atividades reduzidas em relação às outras crianças, decoração das provas e conteúdo. Com a mudança de coordenadora no ano seguinte, um novo suporte e incentivo pedagógico surgiu e fez com que desse início as novas atividades. Baseado no que eu conhecia do educando, como gosto por músicas, futebol, tablet e livros, as atividades foram sendo desenvolvidas, no entanto, elas não seguiam um projeto elaborado.

Por ser o primeiro ano de mudanças, as atividades foram desenvolvidas e realizadas muitas vezes de maneira intuitiva, ideias minhas, da coordenadora, da mãe do educando e, por vezes de outras educadoras que estavam em minha sala de universidade, além de pesquisas de artigos e grupos de atividades.

Assim, foi disponibilizado um painel onde o participante colocava as fotos dos professores que dariam as matérias naquele determinado dia, junto com o horário (há na sala um relógio colorido que especifica a função de cada ponteiro). A leitura também passou a ser uma atividade diária junto à cópia de texto maiores e escrita espontânea sobre histórias que ele gosta. O que antes costumava ser apenas duas ou três linhas, com a necessidade de uma pausa de alguns minutos para que escrevesse ou lesse mais três, agora consegue escrever pelo menos dez linhas sem necessidade de pausa, também começou a fazer leitura de letras musicais completas sem pausa. Já em relação aos livros, passou a ler, duas ou três páginas, com pequenas pausas entre as páginas. Antes não havia rotina e eram pouquíssimas as leituras em sala de aula, como eram feitas muitas cópias, a escrita espontânea quase não existia, eram feitas apenas em suas folhas em branco entre uma aula e outra.

Em uma das atividades propostas, ele escolhe um vídeo musical no YouTube, em seguida, faz a leitura da letra e a cópia dela no caderno. Além de livros curtos com imagens coloridas que se relacionem às letras musicais ou aos acontecimentos do dia a dia. Quanto a escrita espontânea, escrevo “Era uma vez” em seu caderno e ele continua contando uma história que, embora não contenha frases completas, é possível notar começo, meio e fim. Exemplo é a

história da “Cachinhos Dourados”, ele começa com “era uma vez os três ursos, menina, quebrou cadeira, comeu mingau, dormiu, assustou, foi embora e fim”.

Para ensinar o participante a amarrar os sapatos, foi feito um molde em papelão para ser fácil de utilizar em sala de aula. Perguntei às crianças como elas amarram os sapatos, assim observei qual forma, a princípio, seria mais fácil de ensinar para ele conseguir desenvolver. Começamos com o nó, várias vezes durante a semana, eu fazia primeiro, fazendo o formato de “X” e colocando o fio embaixo do “x”. Em seguida, começamos a fazer as “orelhas”, eu fazia uma, ele fazia a outra, por fim, a parte mais complicada foi cruzar as “orelhas”, pois o educando costumava chorar quando não conseguia o resultado desejado, ainda que tanto eu, quanto a mãe dele, disséssemos que não tinha problema, que estávamos aprendendo juntos, a frustração não deixava que continuasse tentando. Até que chegamos a um momento quando o tênis desamarrava, ele fazia o primeiro nó, as “orelhas” e pedia para quem estivesse próximo, que terminasse o processo.

A maior dificuldade fica por conta da matemática e da interpretação de texto, apesar de jogos no *tablet*, material dourado, ábaco, escala cuisenaire entre outros, o conceito de soma é muito abstrato, para isso, esse semestre comecei a desenvolver um projeto multidisciplinar com receitas, englobando matemática, literatura, inglês e até mesmo geografia. Começamos com a receita de um suco simples de uva, pesquisamos de onde vem a uva, o nome dos elementos necessários para o suco em inglês, a quantidade de água necessária. As receitas a serem usadas em atividades subsequentes têm o intuito de fazer outras perguntas como comparar quantidades de ingredientes entre uma receita e outra, o conceito de inteiro/cheio, metade, seguindo pela divisão da quantidade para os amigos, aumentando a dificuldade gradualmente.

Abrangendo a dificuldade de identificação e interpretação, para responder as perguntas “quem?”, “quando?”, “onde?”, “como?”, também através do YouTube, selecionei vídeos com resumos de jogos de futebol do campeonato brasileiro de vários anos. Logo após o educando assisti-los, questiono a ele quais times estavam jogando, quais jogadores fizeram gol(s), quem perdeu/ganhou e quantos gols foram feitos. Foram selecionados ainda, vídeos com contos clássicos como “Chapeuzinho Vermelho” e “Cachinhos Dourados”, seguindo o mesmo processo de questionamento de acordo com a história: nome da história, nome dos personagens, onde moravam, o que fizeram, etc.

Geralmente, quando os vídeos dos jogos de futebol são apresentados, o educando acerta as questões assim que as lê, no entanto, quando a ordem das perguntas foi trocada, percebi que

ele havia apenas decorado a sequência para responder, errando todas as respostas na nova posição, por não prestar atenção, as respostas tinham se tornado automáticas. Assim, o incentivava a ler a questão novamente e dar a resposta correta. No início dessa atividade, fazíamos um acordo de que se respondesse todas as questões, poderia pegar uma moeda de chocolate. Ao se tornar uma tarefa simples, na qual ele inclusive escolhia os jogos aos quais gostaria de responder, o incentivo passou a ser um elogio, seguido de um bater de mãos.

Em contrapartida, as perguntas sobre as histórias, eram mais complexas. Quando ele não sabia responder, eu voltava o vídeo, muitas vezes tornando possível uma resposta adequada, outras vezes, oferecia duas opções “a cadeira era grande ou pequena?” e assim, ele respondia. Entretanto, contemplando a autoconfiança, nas últimas atividades, quando ele não sabia ainda que voltasse o vídeo, incentivei que colocasse o “X”, demonstrando que não tinha problema não saber algumas questões. Quando acertava e não se recusava a fazer a atividade, ganhava acesso livre ao YouTube por alguns minutos até a próxima atividade.

Entre uma atividade e outra, por vezes, até em uma única atividade, se faz necessária uma pausa, para que ele possa andar pela sala ou ir ao banheiro, permitindo que ele saia um pouco da carteira ou oferecendo um reforço positivo quando finaliza a tarefa, permite que as propostas sejam feitas de maneira proveitosa, sem ser cansativo, embora algumas vezes atrapalhe no foco necessário. Os reforçadores têm influência bastante positiva no desenvolvimento de tarefas. No ano anterior, a professora montou uma caixa com diversos itens, como massa de modelar, cubo mágico, adesivos, entre outros brinquedos, além de colocar um colchonete com almofada em um canto da sala, onde tinha um cano que o educando gostava de olhar através dele. Após uma tarefa realizada, eu o guiava para um desses reforçadores, apenas a massa de modelar e o colchonete surtiam algum efeito positivo. Com a passagem de ano, pareceu infantil manter a massa de modelar e, como gostava de jogos de encaixe, selecionei o jogo “Cilada”, porém era apenas essa opção, o que ele dispensou depois de algumas vezes jogando. Consegui uma seleção de gibis da “Turma da Mônica Jovem” que não chamou atenção e então, passamos para o uso do tablet com jogos educativos e de estratégia, combinei com ele que o acesso à internet só seria feito fora de sala de aula para outras atividades. Então, quando ele finalizava uma ou duas atividades, tinha acesso aos jogos do tablet, o que nos permitiu realizar muito mais atividades.

Em avaliações era necessário outro tipo de reforçador, o que fez a coordenadora montar uma caixa com moedas e bolinhas de chocolate, esse pote ficava na sala dela, no início era um teste para ver se ele gostava e deu certo. Com o tempo, além dos chocolates, foram colocados

brinquedos e outros doces, mas ele se ateu aos chocolates. Por fim, ao terminar cada avaliação, ele ia até a sala da coordenadora, entregava as folhas e pedia seu chocolate.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas foi um calendário (ver Figuras 1 e 2), pois, sempre que questionado sobre o dia da semana, a criança respondia “segunda – feira”. O calendário era uma folha de sulfite plastificada com uma tabela contendo os dizeres: dia da semana, dia, mês, ano, estação e clima. As peças que o completavam eram móveis, eram elas: números de 0 ao 9, todos os dias da semana, os doze meses do ano, o ano e imagens com desenhos das estações e o clima e, como material de apoio, a escola disponibilizou um calendário pequeno comum. Nos primeiros dias foram necessárias ajudas físicas, para que ele entendesse como deveria fazer. Depois de três semanas, o educando já conseguia identificar no calendário da escola o dia, mês, ano e estação, necessitando de ajuda apenas quando mudava a estação. O clima passou a ser notado por ele, as palavras “nublado”, “inverno” e “outono”, foram incorporadas em seu repertório.

Figura 1: Primeiro calendário



As percepções tiveram bases em atividades de colagem de folhas de árvore, imagens de revistas, observação do próprio céu, além da questão das vestimentas de todos, que mudava conforme o clima. Há um ano e meio a criança realiza essa atividade no início da aula, o calendário foi substituído por um menos infantil, pois o antigo continha desenhos da Disney, o

atual mostra apenas os números e palavras. É necessário somente o comando para que comece a fazer.

Figura 2: Segundo calendário



Além do calendário, antes do início das novas atividades planejadas, o educando apresentava aversão à leitura, embora gostasse de observar livros e repetir as histórias conforme as falas dos filmes com o mesmo nome. Ao receber o pedido de leitura, depois de algumas frases lidas, tinha o costume de fechar o livro com força ou, quando o texto era apresentado em uma folha, ele a rasgava. Depois de cinco meses de intervenção, ele passou a ler livros curtos e ilustrados do começo ao fim, sem qualquer tipo de negação. Esse ganho foi devido, principalmente, às atividades de leituras diárias. Inicialmente, eram coladas no caderno frases curtas e simples, com o comando que desenhasse sobre aquilo que estava escrito, era necessário colocar frase por frase, aos poucos, pois quando todas eram colocadas simultaneamente, ele ficava nervoso, acreditando ser muita atividade. Nessa mesma época, as letras musicais foram propostas com o auxílio do *tablet* e impressões gráficas do texto em si, onde imagens deveriam ser coladas seguindo a ordem da letra. Algumas vezes, era pedido que ele encontrasse tais imagens em revistas ou internet, por outras, eu apresentava as imagens já selecionadas e recortadas.

Em relação aos livros físicos, a mudança de ambiente e tempo também foi de suma importância, a bibliotecária do colégio fez uma pré-seleção de livros cujas páginas apresentavam apenas frases curtas. Diariamente, a criança escolhia um desses livros para ler no jardim do parque infantil. A cada três páginas, ficava combinado que ele poderia ficar um tempo curto no brinquedo gira-gira. A leitura, no início, durava cerca de 25 minutos, entre brinquedo

e livro, atualmente, duram 10 minutos, sem necessidade de brinquedo. Esse fato pode indicar que a própria leitura se tornou reforçadora, sem a necessidade de utilizar reforçadores artificiais.

Na disciplina de matemática, o conceito de soma foi parcialmente compreendido após oito meses de intervenção. Anteriormente, o educando não compreendia que, por exemplo, “4+2” tinha como resultado 6. A conta era colocada em seu caderno com números grandes e horizontalmente, o material utilizado era o “material dourado”. Quando o comando para solucionar a questão era dado, a criança colocava quatro bloquinhos e, ao observar o número dois, retirava dois bloquinhos, obtendo o resultado “2”. A compreensão do conteúdo só foi possível, a princípio, pelo auxílio físico. Os blocos ficavam dispostos na mesa e, com a leitura em voz alta, eu pegava a mão dele e juntos colocávamos as peças, porém a compreensão ainda não era observada.

Com o auxílio da professora, foi proposto a soma de frutas e, mais tarde de alimentos que ele gostava. Foram impressas cinco imagens de cada alimento, eram eles: achocolatado em pó, macarrão, leite, banana e maçã. A atividade era realizada três vezes por semana, era escrito no caderno do educando “2 bananas + 4 leites” e assim, intercalando entre os números, imagens e, mais tarde, colocando três elementos. Quando compreendido, as imagens foram substituídas novamente pelo material dourado e a conta horizontal, nesse período já não se fez necessário o auxílio físico, apenas um exemplo inicial. O próximo passo é desenvolver atividades em que as somas simples com 2+2, 3+3 em diante, sejam feitas de maneira lógica, sem a necessidade de contar o todo, exemplo “2+3”, a criança compreender que deve começar do dois para chegar ao resultado 5, “dois, três, quatro, cinco”.

A lateralidade foi trabalhada nas disciplinas de geografia e artes, para localização e noção corporal, foram necessários dois meses para a compreensão do conceito, resultado de atividades que sempre começaram com a escrita nas mãos da criança com as palavras “direita” e “esquerda”, as atividades desenvolvidas para que esse resultado fosse possível, foram com objetos colocados na frente do educando com perguntas feitas de forma oral: “o que está em cima?”, “o que está à esquerda?” e assim por diante. Diversos “caça ao tesouro” foram desenvolvidos, com os comandos escritos em papéis “dê dois passos para frente”, “dê três passos à esquerda”, até chegar ao reforço positivo comestível. Por fim, uma atividade com fotos com a câmera de um celular foi feita, no qual andando pela escola, quando solicitado, o educando deveria tirar foto de um lado específico do espaço. Nesta última atividade, a necessidade de ajuda para identificar qual lado deveria tirar a foto foi mínima.

Entre as atividades desenvolvidas, alguns ganhos de independência da criança foram alcançados. Ao terminar uma atividade mais extensa, era solicitado que ele escrevesse um bilhete com os dizeres “Fiz toda a lição” que deveria ser entregue à coordenadora em troca de uma moeda de chocolate; três meses mais tarde, o bilhete não se fez mais necessário. Conforme combinado no início da atividade, quando ele finaliza, ia até a sala da coordenadora, dizia que havia terminado a lição e agradecia quando ganhava a moeda. Ele também levava o tablet para carregar a bateria no laboratório de informática, trazia materiais de outros laboratórios e pedia a chave da biblioteca. Anteriormente, só tinha confiança de buscar objetos na companhia de um adulto e voltava chorando quando ia sozinho, não sabendo para onde ir a maioria das vezes, mesmo com comandos e imagens. Entretanto, ele ainda não se senta, nem inicia qualquer atividade sem que seja dado um comando.

PERCEPÇÕES ENQUANTO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA

O primeiro ano com o educando foi de muita frustração, em determinado ponto do ano, notei que as cópias não o ajudavam, o estressavam e não agregavam pedagogicamente. De forma que fui parando de realizar essas atividades, mas não tinha embasamento pedagógico para fazer muito mais, as atividades desenvolvidas no primeiro momento foram testes, para ver se ele aceitava, se gostava, se ajudava em seu desenvolvimento ou não. Porém, era uma sensação de estar muito tempo de ócio durante a aula. Não havia um feedback por parte da escola ou das professoras e a mãe, por sentir ele mais calmo, não questionava.

A mudança só ocorreu de fato no ano seguinte. Ao final do mesmo, nós tínhamos construído um portfólio de fotos dele fazendo atividades, se divertindo, tinham atividades feitas sem estresse, sem choro, com valor real valor pedagógico. Foi um ano de grandes mudanças que tornaram o meu olhar em relação a ele, à minha formação e profissão, muito mais paciente, mais empático. Às vezes, as crianças têm alguns comportamentos e reações que geram estresse e frustração ao professor, durante esses dois anos, essa sensação sempre esteve presente, até que em algum momento, comecei a notar que tudo tem um “porque”, às vezes é um sentimento da criança, uma necessidade que muitas vezes não consiga expressar, cabe a mim ter esse olhar mais minucioso para tentar obter uma resposta e ajudar meus alunos.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do ano letivo, com a troca de ciclo do fundamental I para o fundamental II, houve também a troca de coordenadoras. A “nova” profissional seguiria conosco até o nono ano, foram realizadas algumas reuniões a fim de construir um melhor currículo, no entanto, por

não ter tido muito contato com o aluno, só com alguns dados e informações passadas pelos profissionais que anteriormente tinham avaliado o educando, ela resolveu que eram necessários alguns testes para então, partir desses resultados. O ano escolar do colégio em questão, é dividido em trimestre, com duas semanas de provas em cada um deles. Foi orientado então, que as primeiras semanas seriam com o aluno em sala, tentando acompanhar o conteúdo dos demais, utilizando livros, cadernos e realizando as atividades na medida do possível. Na primeira semana de provas do ano, a criança participaria como se não apresentasse déficits, as provas seriam as mesmas também.

Passados os primeiros 45 dias de aula, novas reuniões foram marcadas, pois o comportamento apresentado foi de agressividade e, muitas vezes, tristeza. Isso foi identificado pois ele chorou muitas vezes durante a semana, algumas delas não eram momentos de provas, mas sabia que as realizaria mais tarde. Rasgou duas das avaliações e pedia com maior frequência para sair da sala. Somou-se a isso a dificuldade em explanar para ele o conteúdo, já que as perguntas não eram adaptadas. Assim que a primeira semana de provas foi finalizada, ficou nítida a necessidade de uma mudança no currículo. Notas e avaliações do ano anterior pareciam incoerentes.

Já era esperado que o resultado não seria positivo, mas era necessário chegar o mais próximo de saber quais seriam seus limites e a coordenadora tinha como principal objetivo trazê-lo para a realidade de pré-adolescente de seus colegas de sala.

Começamos com pequenas mudanças, paramos de usar massinha, oferecemos alguns jogos de tabuleiro – o que resultava em poucos minutos de atenção. Então, encontramos os jogos educativos no *tablet*, que despertavam o interesse dos outros educandos, assim, abrindo mais o leque de socialização. Porém, a parte de aprendizados pedagógicos ainda era difícil. Como eliminar atividades feitas em papel e ainda assim propiciar um aprendizado eficiente? Um aprendizado que fizesse sentido pra ele como indivíduo, mas que também o fizesse ver sentido na escola, já que até então a mãe sempre relatava falas como “escola hoje não”.

O *tablet* se mostrou como um aliado promissor, assim como a mudança de ambientes; tínhamos o privilégio de uma escola com os mais diversos espaços e pudemos aproveitá-los em sua maioria, independentemente do clima. Depois de entendermos que esses artefatos eram importantes, foram apresentadas tabelas (Tabelas 1, 2, 3, e 4), que, de acordo com a coordenadora, apresentavam os repertórios que ele deveria aprender ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II, não só para o sexto ano, em que ele estava matriculado.

Tabela 1. Repertórios de comunicação oral

Habilidades	XX	Observação pertinente
1. Utiliza a linguagem oral para se comunicar (palavra/frase)		
2. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) não a oral		
3. Relata acontecimento simples de modo compreensível		
4. Lembra-se de dar recados após aproximadamente 10min		

Tabela 2. Repertórios de leitura e escrita

Habilidades	XX	Observação pertinente
1. Conhece as letras do alfabeto		
2. Reconece a diferença entre letras e números		
3. Domina sílaba simples		
4. Sabe soletrar		
5. Consegue escrever palavras simples		
6. Escreve sob ditado		
7. É capaz de assinar seu nome completo		
8. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)		
9. Escreve pequenos textos e ou bilhetes		
10. Ouve história com atenção (por quanto tempo _____)		
11. Consegue compreender e reproduzir histórias oralmente		
12. Consegue compreender e reproduzir histórias escrevendo		
13. Lê com compreensão pequenos textos		
14. Lê e segue pequenas instruções impressas (por ex. em transporte públicos)		
15. Utiliza habilidade de leitura para informações (por ex. placas, jornais e revistas)		
16. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária		
17. Participa de jogos, atendendo às regras? Individual / coletivo		

Tabela 3. Repertórios de raciocínio lógico matemático

Habilidades	XX	Observação pertinente
1. Relaciona quantidade ao número (nº/numeral)		
2. Soluciona problemas simples (quais?)		
3. Reconhece os valores dos preços dos produtos		
4. Identifica o valor do dinheiro		
5. Identifica o valor do dinheiro		
6. Diferencia notas e moedas		
7. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores		
8. Dá troco, quando necessário		
9. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor)		

10.Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)		
11. Identifica dias da semana		
12.Reconhece horas (relógio digital/ analógico)		
13.Reconhece horas exatas		
14. reconhece horas não exatas (minutos/segundos)		
15.Associa horários aos acontecimentos		
16.reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana)		
17. Compreende conceitos matemáticos de medidas (cheio, metade, dobro)		
18. Resolve operações matemática (adição /subtração/multiplicação/divisão) com apoio de material concreto. Quais?		
19.Demostra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas		
20. Gosta de jogos envolvendo lógica (quebra cabeças/ charadas)		

Tabela 4. Repertórios relacionados a tecnologia e demais equipamentos

Habilidades	XX	Observação pertinente
1.Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)		
2. Sabe usar o computador para buscar informações online		
3. Sabe usar o celular para fazer ligações		
4. Sabe usar o celular para (especificar)		
5. Sabe usar o tablet		
6. Sabe jogar jogos no videogame (especificar)		

Esse material foi entregue a mim e aos pais da criança no início do ano, após a primeira semana de provas. Eu deveria preencher de acordo com os conhecimentos do educando até aquele momento. Alguns quesitos eram mais fáceis que outros, como, por exemplo, a parte de tecnologia e outros equipamentos; o educando dominava com facilidade o uso do celular, *tablet* e encontrava poucas dificuldades quando lhe eram propostos novos desafios usando esses materiais. Mas havia algumas dificuldades, principalmente em relação a comunicação, pois ele utilizava linguagem oral para pedir licença ou pedir que parassem quando não gostava de algum comportamento ou barulho que os amigos faziam, mas raramente ia além disso. Tinha hábito de apontar quando queria algo ou balançava a cabeça para “sim” ou “não” quando lhe perguntavam algo, também não relatava qualquer coisa ou dava recado para qualquer pessoa.

Ao final do ano letivo, notei que o maior ganho foi em relação à comunicação e relações interpessoais. Ele passou a reconhecer os professores, chamar pelo nome e notava quando não

estavam na sala de aula por algum tempo, ou tinham faltado. Também chamava espontaneamente os profissionais que tentavam mais contato com ele. Entregava e pedia coisas a diversos funcionários como chave dos espaços, carregador, ou qualquer objeto que eu mostrasse a foto para ele, conseguia buscar sem dificuldade. Mais para o meio do ano, conseguia relatar seus finais de semana, chegando a contar inclusive coisas pessoais sobre os pais, conseguiu contar sobre a viagem que havia feito com o pai, quais eram as pessoas que haviam ido com eles e até o estado/ cidade que tinha conhecido.

Acredito que quando uma criança com autismo, pequena, com seus dois ou três anos de idade, tem pais e profissionais que focam na aprendizagem pedagógica, no desenvolvimento da fala, da comunicação e das habilidades motoras, os ganhos são maiores e tendem a evitar o desenvolvimento de comportamentos inadequados. O educando desse estudo passava de quatro a cinco horas diárias entre um profissional e outro, a fim de desenvolver ao máximo suas capacidades. Lovaas (1987) e Werner, Dawson, Munson e Osterling (2005) destacam que a estimulação precoce na primeira infância propicia um prognóstico diferencial para crianças com autismo. Esses autores demonstraram que a efetividade de programas de ensino com base em evidências científicas, bem delineados, sistematizados e intensivos (muitas horas semanais) permitem uma aquisição mais rápida dos repertórios e, dessa forma, promovem a diminuição nos custos do tratamento para as famílias e para o sistema educacional.

Aos onze anos, a maior preocupação se tornou a socialização, cada dia que passava, aumentava a distância entre o que os colegas de sala gostavam e o que ele gostava. No ano anterior, era comum as crianças aceitarem brincar de pega – pega com ele, alguns meses depois, já eram mais velhos, queriam sentar e conversar, ouvir música, utilizar as redes sociais. As tentativas de apresentar conteúdos mais “maduros”, como séries, vídeo games, foram frustradas. Até que percebemos que quanto mais trabalhávamos a independência, mais os amigos se aproximavam.

A partir do momento em que ele começa a tentar amarrar o tênis, não tem que pedir para os amigos, quando tiramos a massinha e encontramos jogos de raciocínio, os amigos vinham ver se ele estava conseguindo, contavam que também jogavam aqueles jogos. A turma participou de uma apresentação a qual cada grupo de quatro pessoas apresentava uma coreografia, era difícil para o educando ver aquilo como divertido ou algum tipo de exercício, então, mudamos a estratégia: mostrei várias músicas que ele gostava para que ele pudesse escolher, depois de ter escolhido, postei no grupo via *Whatsapp*, se alguns alunos gostariam de participar, para minha surpresa e felicidade, a sala toda topou. Com chocalhos cantamos a

música que era tida como infantil, mas se tornou divertida para todos, um verdadeiro trabalho em grupo.

Ao final do ano, ele ligava o computador, acessava páginas da internet, o Word, pesquisava o que não sabia, como algumas formas geométricas e até peças de roupas que não faziam parte de seu vocabulário, deixando assim, as atividades mais leves já que estava se apropriando de um material que ele gostava de utilizar. A concentração que era mínima de dois a três minutos, chegou a vinte minutos em algumas atividades, sem qualquer estresse. Depois de muitas repetições, a atividade passou a ser simples e cada objetivo que era colocado para deixar um pouco mais complexo, não gerava exasperação, pois ele havia entendido o processo de como solucionar um problema. Aumentou seu repertório em cálculo básico também e procurava pela calculadora quando era algo mais complexo. Isso só foi possível por utilizarmos a repetição como na ABA

Na ABA, além do uso dos reforçadores, é usado o que se chama de “hierarquia de dicas”, que se dá da seguinte forma: ao iniciar o ensino de qualquer comportamento, a criança é ajudada a realizá-lo com a dica necessária, que pode ser verbal (total ou parcial), física, gestual, visual ou auditiva. Além disso, é feito um planejamento para a retirada dessa dica até que a criança por si só, seja capaz de realizar o comportamento de maneira independente. (GONÇALVES, 2019, p. 8)

Ao observar os itens das Tabelas de 1 a 4, notamos muitos avanços, ainda que alguns não representassem os resultados esperados, foram novos jogos, novos níveis de paciência, produtividade, outros ambientes, novas maneiras de aplicar atividades e avaliar seu desenvolvimento. Uma rotina que já não englobava decorar o conteúdo, como foi dito no começo. Uma criança que hoje consegue expressar muito melhor seus sentimentos, ainda que isso esteja em processo de desenvolvimento, o que acredito que para todos, é uma constante construção.

O objetivo anunciado desse trabalho era verificar se adaptações realizadas no currículo escolar, em um trabalho conjunto com a professora regente e outros profissionais da escola, promoviam o desenvolvimento social e pedagógico de uma criança com autismo dentro da escola. Os dados apresentados permitem inferir que as ações tomadas promoveram ganho significativos para o aluno, em vários aspectos sociais e de comunicação e também nos repertórios acadêmicos. Apesar do estigma negativo associado a crianças com autismo, esse trabalho permite sugerir que quando há um trabalho e um planejamento individual, voltado para

as características e repertórios específicos de um estudante, é possível que o ambiente escolar promova aprendizagem e que esse estudante se sinta efetivamente incluído.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, Marise Bartolozzi; "Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", p. 135 -148. In: Concepções e proposições em Psicologia e Educação. São Paulo: Blucher, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso: 8 agosto 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 12.764, DE 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 15 agosto 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 agosto 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100223&lng=en&nrm=iso>. Acesso Agosto 2020.

COSTA, Carla Patrícia da Silva Guedes. OLIVEIRA, Rubenil da Silva. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr. 2018

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak edição, 2009.

GONCALVES, Silvio Ferreira Passos. As contribuições do método ABA para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico da criança com autismo. Anais do Congresso de

Tecnologia na Educação Brasil. Caruaru, setembro de 2019. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/poster/AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DO%20M%C3%89TODO%20ABA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20E%20PEDAG%C3%93GICO%20DA%20CRIAN%C3%87A%20COM%20AUTISMO.pdf>> Acesso em: Janeiro de 2020.

MOBILE, Dokye. ABC Autismo. 2017. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dokye.abcautismo&hl=pt-br>>.

FERREIRA, Aurino Lima. SILVEIRA, Maria De Fátima Galdino. PEIXOTO, Ana Carolina Liberal. Promoção de cultura de paz e resiliência: um estudo de caso do projeto de extensão rede coque vive da ufpe. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p. 143 e 144, 2013.

FREIRE, Marina. et al. O desenvolvimento musical de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Musicoterapia: revisão de literatura e relato de caso. ORFEU - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música, v.3, n.1, p. 145 - 171, 2018

GONSALVES, Tamires Novais. BARBOSA, Lorena Alves. Alunos com transtorno do Espectro Autista no ensino regular: Práticas e formação docente. 2015. Disponível em <<http://www.uefs.br/vcbei/ALUNOS%20COM%20TRANSTORNO%20DO%20ESPECTRO%20AUTISTA.pdf>> Acesso: 9 agosto 2019.

APORTA, Ana Paula and LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2018, vol.24, n.1, pp.45-58. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0045.pdf>> Acesso: 12 janeiro 2020.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádía Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso 13 dezembro 2019.

LOURO, Viviane Santos. Jogos musicais, Transtorno do Espectro Autista e Teoria da Mente: um relato de experiência. Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais. 2014. Disponível

em: <<https://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf#page=343>> Acesso em: 16 setembro 2019

LOVAAS, O. Ivar. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 55(1), p. 3-9, 1987.

OLIVEIRA JUNIOR, Ademir Pinto Adorno. CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. *Revista Científica UNAR* (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v.15, n.2, p.126-141, 2017. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf> Acesso: 9 agosto 2019

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 29 n. 1, p. 99-105. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>> Acesso: 16 agosto 2019

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Infância e Pedagogia histórico-crítica*. P. 247 a 280. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de Ensino Fundamental Ciclo 1. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. GAIATO, Mayra Bonifácio. REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo Singular: Entenda o Autismo*. Editora Fontanar. 2012

SILVA, Janne Cristina De Araújo. FARIAS, Gilmar Alves. A inclusão escolar da criança com autismo: um estudo de caso. *Educon*, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.2-18, set/2016. Disponível em <http://anais.educonse.com.br/2016/a_inclusao_escolar_da_crianca_com_autismo_um_estudo_de_caso.pdf>. Acesso: Janeiro 2020

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. *Research, Society and Development*, [s. L.], v. 1, n. 2, p.127-143, ago. 2016. Mensal.

WERNER, E.; DAWSON, G.; MUNSON, J.; OSTERLING, J. Variation in Early Developmental Course in Autism and its Relation with Behavioral Outcome at 3–4 Years of Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 35, p. 337–350, 2005.