

TECENDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

WEAVING PATHS TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Karla Fernanda Wunder da Silva¹

“Different, but not less” (Diferente, mas não menos)
Temple Grandin

Resumo: Este texto tem o objetivo de refletir sobre os primeiros momentos de inclusão no ensino regular de estudantes que apresentam um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, elencando algumas alternativas possíveis para o momento, levando em conta as características inerentes ao transtorno, fazendo menção também aos sentimentos iniciais dos professores, colegas, familiares e os sentimentos vivenciados pelo próprio estudante. Assinala que a inclusão pode acontecer quando os envolvidos se mostram abertos e disponíveis para novas aprendizagens, para construção de novos saberes e novas formas de ensinar. Aponta ainda sugestões, trajetórias possíveis, propiciando a reflexão sobre a prática docente num ambiente inclusivo, tencionando a importância do papel do professor para o sucesso da inclusão quando em parceria com a família e com um olhar que vai para além da patologia, que pensa nas potencialidades do sujeito e nas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino regular. Transtorno do Espectro Autista

Abstract: This text aims to reflect on the first moments of inclusion in regular education of students who have a diagnosis of Autism Spectrum Disorder, listing some possible alternatives for the moment,

¹ Pós-doutoranda em Educação, Pedagoga Especial, Psicopedagoga, Especialista em Autismo. E-mail: karla.wunder@edu.pucrs.br

taking into account the characteristics inherent to the disorder, also mentioning the feelings initials of teachers, colleagues, family members and the feelings experienced by the student himself. It points out that inclusion can happen when those involved are open and available for new learning, for building new knowledge and new ways of teaching. It also points out suggestions, possible trajectories, providing reflection on teaching practice in an inclusive environment, highlighting the importance of the teacher's role in the success of inclusion when in partnership with the family and with a view that goes beyond the pathology, which thinks about the subject's potential and learning possibilities.

Keywords: Inclusion. Regular education. Autism Spectrum Disorder.

O ingresso na escola – primeiro movimento

O início da escolarização é um dos momentos mais importantes na vida de um ser humano, pois é o primeiro contato com outro grupo social diferenciado da família. Entende-se então, que “o ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo” (SILVA, 2012, p. 17).

A escola tem um papel importante de imersão cultural de cada indivíduo no mundo social coletivo que se abre nesta fase, com demandas muito diferenciadas das que ocorrem no seio familiar. A escola tem em seu funcionamento regras e rotinas específicas que são inerentes a este lugar e que só lá podem ser vivenciadas. Este momento remete a separação figurativa entre família e sujeito.

A vida escolar é especial e todos têm o direito de vivenciar essa experiência. Afinal, é na instituição de ensino que se aprende a conviver em grupo, a se socializar, trabalhar em equipe, conviver com as diferenças: são os primeiros passos rumo à vida adulta. (SILVA, 2012, p. 17).

As escolas no início do ano estão acostumadas com o período de adaptação dos estudantes

da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. São esses anos iniciais a ‘porta de entrada’ das crianças para o mundo acadêmico, do saber sistematizado, das demandas escolares de aprendizagem e convivência social com um grupo maior de pessoas. É comum nestes primeiros dias de aula, observar crianças chorando, agarrados nos braços da mãe, com grande dificuldade de desligar-se deste vínculo que inspira confiança. Muitas vezes há a negação por parte da criança de entrar na sala de aula, de conversar com outro adulto, de participar das atividades propostas pela professora. Todas estas atitudes são normais, são reações da criança ao ambiente desconhecido, ao novo, que assusta e amedronta num primeiro momento.

Os professores que trabalham com esta faixa etária, estão acostumados com a variedade de reações que podem advir destes primeiros dias de contato com esta nova instituição, que será desbravada pelos estudantes acompanhados de seus familiares até certo ponto, pois os responsáveis não devem permanecer no espaço escolar para sempre. Este é um espaço das crianças! E até que elas os tomem para si, se apropriem dele e consigam dominar seus medos, pode levar sim um pouco de tempo. O importante lembrar aqui é que “o espaço escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança” (CHIOTE, 2013, p. 20).

Essas diferentes reações ao ingresso na escola, tem também uma duração variada para cada criança. Alguns conseguem adaptar-se em poucos dias, outros levam uma semana, alguns o primeiro mês. Em alguns casos, a família é que precisa autorizar-se a deixar a criança na escola e ter segurança com este movimento. Precisa confiar no espaço elegido e assim, autorizar o filho a estar bem neste espaço, longe dos olhos dos familiares. Muitas vezes é necessário que a família autorize o filho(a) a fazer morada na escola, tomá-la como extensão de sua casa, como sua nova família. Corroborando com esta ideia Eizirik afirma que a função básica da escola é:

Ser uma morada, um ponto aglutinador dos hábitos, dos costumes, das formas de ser e de constituir sujeitos. Sendo a escola, metaforicamente, uma morada, uma habitação, com um feixe de relações recíprocas que se estabelecem entre os múltiplos atores, podemos pensar na sua inflexão sobre os hábitos, costumes, atitudes, que serão transmitidos aos alunos, no interfluxo com outra morada – a família (2001, p.73).

Desta forma, escola e família, ambas as ‘moradas’ da criança devem trabalhar juntas para uma melhor adaptação do mesmo neste novo espaço. Precisam trocar informações, ser confidentes dos mais íntimos segredos do ser humano que dividem neste momento, facilitando o ingresso escolar.

O processo de adaptação terá o seu término, mais cedo ou mais tarde, é só aguardar. Muitos estudantes já passaram pelo processo de adaptação. Sim, normalmente as crianças passam pelo mesmo processo de desenvolvimento, com sutis diferenças no tempo. E após esse período de reconhecimento, os estudantes iniciam o processo de aquisição de suas aprendizagens em diferentes campos. A criança moderna faz parte da escola, é esperada pela instituição e anseia com maior ou menor intensidade, seu ingresso na mesma. Como afirma Kupfer (2007, p.36):

A criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória.

Contudo cabe lembrar que o espaço escolar não é um espaço natural. É antes de tudo um espaço formal de aprendizagem, em que partilhas e disputas acontecem. Onde há barulhos, diferentes regras, modos e tempos diversos. Não há como sabermos como é uma escola a menos que estejamos dentro dela, vivenciando a experiência. E por ser um espaço formal, distinto do espaço familiar pode em certo tempo e grau ser um espaço amedrontador. O importante também a destacar é que como espaço formal é o lugar de cada criança, tenha ela um desenvolvimento típico ou atípico. A escola é um espaço coletivo e que precisa acolher a todos.

Mas, e se o aluno que inicia sua adaptação for um aluno com deficiência, ou mais especificamente, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O que acontece neste ingresso? Como se dá este processo?

O ingresso na escola do aluno com Transtorno do Espectro Autista

Se uma adaptação gera ansiedade em pais, alunos e professores, porque demanda olhares mais atentos, soluções para o choro, para a negação, vamos imaginar o impacto que causa nos professores o ingresso de um aluno que traga consigo um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Certamente o ingresso vai gerar dúvidas e ansiedade por parte dos profissionais, muitas vezes ampliados, principalmente, pelo desconhecimento do diagnóstico e tudo o que ele acarreta.

Todos os sentimentos advindos deste momento são considerados normais: a impotência do professor, a falta de conhecimento, a falta de estrutura de algumas escolas para receber alunos com TEA e a incapacidade de compreender suas necessidades. Contudo é preciso marcar a importância do espaço escolar para este aluno, mesmo com todas as dificuldades advindas deste movimento de inclusão. A escola é antes de tudo um espaço onde poderá vivenciar o subjetivo, os símbolos, os signos, conceitos estes que em quadros de TEA são complicados e não compreensíveis. Pode-se afirmar ao dizer que ir à escola para crianças com TEA é mais que um exercício de cidadania, “poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito (VASQUES; BAPTISTA, 2003, p.9).

Neste primeiro momento do ingresso do aluno com TEA a escola recorre a várias alternativas de adaptação consideradas rotineiras e de sucesso no seu dia a dia. O problema, é que muitas vezes estas alternativas não alcançam o sucesso previsto. E aí? O que fazer?

O que precisamos lembrar é que o aluno com TEA tem características próprias que precisam ser levadas em conta. Este é o maior engano que as escolas cometem quando se propõe a fazer inclusão, elas não lidam com as diferenças dos alunos, suas necessidades e potencialidades. Silva nos diz que “nem sempre as sutilezas do autismo são olhadas com particularidade” (2012, p. 114).

O TEA é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento que implica alterações em dois aspectos principais: déficits persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). Estes dois cri-

térios servem de base para se pensar o TEA e suas diferentes possibilidades e necessidades (SILVA, 2022, p. 431).

A criança com TEA apresenta uma inflexibilidade cognitiva e é exatamente esta característica que dificulta tanto o ingresso na escola, pois não é fácil para este estudante dar um significado para este momento, já que o mesmo representa na realidade uma perda da rotina já conhecida, na qual antes se sentia seguro.

Não será possível para a escola se manter num lugar de “não saber”, num lugar de espera que o estudante se adapte a nova rotina escolar. Não há como ter uma escola comum realmente capaz de incluir, quando seus professores não souberem como agir, quando não houver formação para os mesmos, enquanto não estiver sendo “respirado” por todos os membros do quadro escolar uma filosofia inclusiva.

Incluir a criança com Autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investigando em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele a partir dele, com toda a sua singularidade (CHIOTE, 2013, p.21).

O que propomos quando se fala em inclusão de crianças que apresentam um diagnóstico de TEA é um deslocamento do ‘olhar’ daquilo que é óbvio, sabido, para as pequenas nuances do comportamento humano; estender o olhar para aquilo que o aluno não se atreve a mostrar; ampliar e sensibilizar a escuta, pois há um infindável e variável comportamento para ser visto e ouvido, lido e (re)descoberto nesse complexo mundo que o sujeito com TEA parece as vezes se esconder.

A concepção de inclusão no espaço da escola é algo muito mais amplo que envolve a reestruturação dos espaços físicos e dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta reestruturação, um ponto central merece destaque: o não preparo do professor para trabalhar com a diversidade (SANTOS, 2011, p. 37).

Convocamos os professores a construir um novo olhar, um novo saber, que pode demandar sim mais trabalho, intervenções mais elaboradas, reflexões-ações constantes e cotidianas, mas trará certamente resultados positivos, para além dos que poderiam ter a simplória intervenção da tentativa e do erro, ou da exclusão maquiada de inclusão.

No ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (CUNHA, 2013, p. 49).

Conhecendo, um pouco, sobre algumas características do TEA entendemos que a inflexibilidade cognitiva e a necessidade de previsibilidade estão sempre presentes neste sujeito. Sendo assim, sua dificuldade de adaptação, é potencializada pela inflexibilidade e pela necessidade de previsibilidade do ambiente.

Por tanto quanto mais rápido este novo espaço se tornar previsível e rotineiro, mais fácil será a adaptação deste sujeito. É óbvio que não podemos criar situações que não são as do cotidiano da escola. Não é possível reproduzir um espaço de casa, como por exemplo, o quarto do aluno, que é um espaço familiar, pois esta não é a realidade escolar para se manter durante um ano letivo. Precisamos é tornar o espaço escolar o mais previsível possível, para que este aluno possa saber e minimamente dominar o que acontece durante sua estada na escola, nos diferentes momentos do cotidiano escolar.

A escola por si só, mantém rituais importantes que ajudam a adaptação do aluno com TEA neste novo mundo. O ritual da chegada, a organização dos alunos em fila, num local previamente determinado, ou a espera em grupo para entrar na sala. Este espaço pode ser marcado no chão por uma cor, pintado ou delimitado com uma fita colorida; a hora do lanche, que ocorre no refeitório da escola, onde envolve o deslocamento de todos indo até outro espaço ligado a alimentação; ou quando o lanche acontece na sala de aula, a rotina de guardar o material ou jogos, pegar a lancheira, retirar

seu lanche, dispô-lo sobre a classe e só então iniciar sua degustação. O movimento de chegada que marca o início do turno e o fim da aula, bem como o início e fim do recreio, é outro ponto forte de uma rotina que acontece naturalmente nos espaços escolares e que pode ser usada a favor da organização do aluno que apresenta TEA. Esses pequenos sinais vão marcando o tempo de permanência na escola e em seus espaços, ou numa atividade que demande mais atenção e concentração. Todos esses, são momentos que se repetem e são reproduzidos por todos os alunos de forma natural, como parte do processo de estar na escola.

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significativos, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar (CUNHA, 2013, p. 22).

Alternativa interessante para proporcionar a previsibilidade para aqueles indivíduos que são mais visuais é a organização de um quadro de rotinas, que fique exposto para que todos os estudantes possam ver o que acontecerá durante o dia letivo, com figuras e palavras para que possam visualizar e recorrer ao quadro para se organizarem. Inicialmente deve ser organizado com fotos reais dos espaços da escola, das pessoas que interagem com o aluno, dos colegas para que fique mais perto do real, como por exemplo, rotina do dia montada da seguinte forma; 1º educação física (foto do professor de educação física no espaço onde a aula irá acontecer), 2º música (foto do professor de música com instrumentos), 3º Lanche (foto de alimentos dispostos na mesa, ou se o mesmo ocorre no refeitório foto do local), 4º Recreio (foto do pátio onde se dá o recreio), 5º Saída (foto de quem pega o aluno na escola acompanhado da foto da casa). Essa sequência de imagens conhecidas vai auxiliando o estudante a antecipar o que acontece, diminuindo a ansiedade e organizando seu fazer na escola.

Alguns estudantes com TEA conseguem a medida do tempo ir transformando essa rotina de fotos para figuras, de figuras para símbolos escolhidos por eles que representem os espaços e pessoas e dos símbolos para palavras quando se alfabetizam. Alguns até mesmo quando alfabetizados prefe-

rem escrever a rotina diária no caderno ou no quadro, de forma individual. Contudo, cabe lembrar que cada estudante é um ser único e não há uma regra. Alguns alunos adultos com TEA precisam ainda das rotinas com fotos para melhor se organizarem e conseguirem manter um cotidiano tranquilo com todas as suas atividades em casa e fora dela.

Para alguns indivíduos com TEA a previsibilidade dos acontecimentos e ações é necessária para sua organização. A antecipação dos acontecimentos, com informações detalhadas auxilia no controle da ansiedade. Dessa forma, a manutenção de atividades ou rotinas, a mesma organização de espaços, materiais, ou a mesma alimentação, em alguns momentos, quando o indivíduo se encontra desorganizado, pode ser um fator calmante e organizador (SILVA, 2022, p.441).

O corpo docente de uma escola, quando assume um papel de mediador da aprendizagem, consegue criar alternativas e situações de ensino que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Chiote afirma mais ao dizer que:

Diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos (2013, p. 60).

A “palavra” deve estar presente também para este sujeito, e deve ser também uma ferramenta de organização e antecipação. O professor pode falar sobre as coisas que irão ocorrer a cada momento, dissipando assim, a dificuldade de estar no coletivo da sala, propiciando que o estudante possa estar participando de todas as atividades da turma e da escola.

Outro aspecto fundamental quando se trata de inclusão é o número de alunos em sala de aula. Quando tratamos da inclusão de alunos com TEA necessitamos de um espaço onde este professor possa oferecer a este estudante um olhar mais cuidadoso, mais direto, oferecendo possibilidades reais de aprendizagem e socialização. A própria constituição subjetiva deste sujeito não suportará salas superlotadas com 40 alunos por exemplo. Para um atendimento de qualidade é imprescindível

pensar sobre o número de crianças em sala. Cada região tem regulamentado pelos seus conselhos de educação legislação que trata sobre este tema, com especificações que podem facilitar o atendimento.

Muitas escolas não levam em conta tais orientações, definindo a sua maneira a quantidade de matrículas por turma, não obstante é importante pontuar aqui a importância de uma legislação que ampare detalhes pois desta forma pode-se trilhar um caminho pedagógico mais qualificado e com intervenções mais potentes para cada aluno incluído no ensino regular.

O número excessivo de matrículas é uma das barreiras que impedem ainda o sucesso da inclusão de pessoas com TEA, pois naturalmente eles buscam o isolamento, porque este isolamento é mais confortável frente as dificuldades. E se a sala tem uma grande quantidade de estudantes é muito fácil o professor acabar esquecendo as necessidades do estudante com TEA em detrimento de todos os outros que ali se encontram e dos conteúdos que precisam ser trabalhados.

Já que um grande número de estudantes prejudica a inclusão, aponto aqui também outra questão importante que é a dificuldades de socialização que este sujeito com TEA apresenta e inserido num grande grupo pode acabar se potencializando. Se o discente com TEA não for estimulado constantemente a participar das atividades do grupo vai acabar num isolamento. Cabe ao professor através de estratégias de jogos em grupos, ou trabalhos em duplas, ou simplesmente na aproximação de classes para formar duplas, trios ou quartetos favorecer esta aproximação. Permitir e convocar a criança para estes momentos é um exercício constante do professor, bem como organizar momentos e espaços adequados para que este estudante possa brincar, e através do brinquedo estruturado, que vai necessariamente precisar ser ensinado, descobrir novas possibilidades de relacionamento com o outro.

O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem da cognição dos valores e da sociabilidade. A brincadeira com alunos autistas pode facilitar a interação social, trabalhar a atenção, sequencias, habilidades, solucionar problemas, explorar sentimentos, desenvolver causa e efeito, estimular a criatividade. (SANTOS, 2011, p.63).

Propor a exploração conjunta de materiais que sejam do interesse da criança, que façam parte do seu mundo, ou permitir que ele mostre aos colegas materiais que sejam importantes para si, pode muitas vezes facilitar as interações. É interessante o professor fazer uso do estudante no sentido de permitir que ele circule pela sala com uma atividade específica para fazer, como por exemplo: ser ajudante entregando folhas, lápis ou qualquer tipo de material para os colegas.

Imperativo é lembrar que inicialmente será preciso realizar uma dosagem do tempo de permanência do estudante na atividade, iniciando com um tempo curto que lhe permitirá iniciar e terminar as mesmas. Esta noção de início e fim é importante para o aluno compreender a passagem de tempo e internalizar que toda a atividade que se inicia tem um término, seja ela uma tarefa escolar, a exploração de brinquedos, ou atividades diferentes que lhe deem prazer.

Para cada atividade de interação social planejada é preciso que o professor auxilie o estudante oferecendo a ele a maior quantidade de dicas possíveis para que ele tenha sucesso nas atividades propostas e na aproximação com o grupo. Importante perceber também se há outra criança ao qual ele faça uma aproximação mais facilmente para ser este também um facilitador da interação com o grupo.

Normalmente as crianças com TEA apresentam interesses restritos, ou seja, mostram interesse por objetos ou informações específicas (trens, times de futebol, dinossauros, aviões, etc), se o início das intervenções pedagógicas usar como ponto de partida estes interesses, a vinculação da criança com as questões pedagógicas se torna mais fácil. E partindo daí, vai-se ampliando os focos de trabalho para questões mais formais da aprendizagem. Como afirma Silva:

O professor deve ainda estimular ações com variados assuntos e atrativos, já que a criança com autismo tem interesses muito restritos, fator limitador em suas relações interpessoais. Às vezes, é necessário começar por um assunto do interesse da própria criança e, gradativamente, direcioná-la para outros temas. Por exemplo, falar sobre um jogo de videogame para despertar sua atenção e, aos poucos, inserir o conteúdo da aula de história (2012, p. 120).

A escola por ser um espaço social se utiliza da maior ferramenta que o ser humano tem para

estabelecer suas relações, ou seja, a linguagem. É muito comum crianças com TEA não fazerem uso inicialmente da linguagem oral, exigindo que os professores estabeleçam outra forma de comunicação inicial com o estudante. Muitos alunos apresentam aquilo que chamamos de ecolalia, ou seja, a repetição imediata ou tardia da fala do outro. Em muitos sujeitos com TEA esta ecolalia aparece muitas vezes em momentos contextualizados indicando uma tentativa de comunicação com o outro conforme autores como, Baptista e Bosa (2002). Sobre a linguagem, Cunha afirma que:

A linguagem para a comunicação social demanda, em sua essência, a abstração e a codificação e, por isso, ela se torna extremamente literal e desprovida de símbolo no universo autístico. Ocorre profunda dificuldade para dar sentido a ela e utilizá-la para fins de comunicação (2014, p.41).

Normalmente a falta do desenvolvimento da linguagem está ligada a falta de capacidade de simbolizar que apresenta este aluno ou a questões neurológicas como a que segue, apontada por Zilbovicius et al:

Tanto crianças quanto adultos autistas demonstraram menor ativação da rede temporal esquerda de processamento de palavras comparados a controles pareados por idade. Esses achados sugerem que o autismo está associado a um padrão anormal de ativação auditiva do córtex temporal esquerdo. Como a região temporal esquerda está implicada na organização cerebral da linguagem, essa ativação anormal do hemisfério esquerdo poderia estar envolvida nos prejuízos de linguagem e na resposta comportamental inadequada aos sons dos autistas (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006, p. 24).

É preciso então ensinar a criança a simbolizar. Dito isso, a construção da linguagem deve se estabelecer numa relação afetiva, onde o professor ao falar com o aluno busque seu olhar, chame-o pelo nome, diga o nome dos objetos, dos sentimentos, procurando mostrar através de figuras o que eles significam. É importante também estimular ao máximo que o estudante procure falar seus desejos e necessidades, inicialmente utilizando-se de gestos, que com o suporte da linguagem do professor podem ir se ampliando e tornando palavras e frases.

A linguagem precisa estar permeando a relação do estudante com o professor, com a escola, com os colegas, enfim com todos que se encontram no espaço escolar. Mas o professor precisa ter cuidado com o que fala e como fala, pois outra característica marcante do sujeito com TEA é a interpretação literal do que é dito, mostrando-se com muita dificuldade para entender ironias e jogos de palavras, até mesmo porque seu pensamento está muito ligado ao concreto. Para ilustrar trazemos uma citação de Silva que diz:

[...] ao dar uma orientação ou fazer uma pergunta de duplo sentido, o professor pode ser mal interpretado. Se ele disser “Sou todo ouvidos”, a criança pode imaginar que ele é um ouvido enorme, e não que está atento ao que ela pretende dizer. Tudo deve ser “traduzido” de forma literal, tim-tim por tim-tim. O professor deve dizer “estou te ouvindo”, para que ela realmente entenda (SILVA, 2012, p. 123).

Outro aspecto a ser trabalhado pela escola com o estudante com TEA são os comportamentos estereotipados e repetitivos, bem como um excessivo apego a rotina. Esses comportamentos podem ser: um balançar de mãos, bater palmas, pular, etc. O interessante aqui é quando aparecerem estes movimentos os mesmos possam ser reorganizados para algo útil no movimento, como bater palmas ao ritmo de uma música, o balançar as mãos pode virar um jogo de balões, e assim por diante. Cunha afirma que “as estereotípias servem como mecanismo de expressão” (2014, p. 45). Em muitos alunos elas aparecem quando os mesmos encontram-se agitados, contentes, ou tristes, como uma função de comunicação, uma forma de informar o outro seu estado de espírito.

O cérebro de uma criança na primeira infância ainda está em desenvolvimento, e por isso, ele é mais sensorial. Nessa fase pode acontecer uma predominância dos comportamentos repetitivos motores, ou seja, das estereotípias motoras e das sensoriais (hiper ou hiporreatividade tátil, olfativa, visual, gustativa e auditiva, entre outras). As crianças com TEA, nesta faixa etária, tendem a apresentar diversos movimentos corporais, algumas vezes intensos, que acabam por se repetirem em diversas situações (SILVA, 2022, p. 441-442).

É importante então o professor observar muito bem a criança para conseguir discernir entre os movimentos dando o devido significado a cada um deles, o que facilitará muito a relação com o estudante. Percebendo como a criança está se sentindo, mesmo que ela não consiga expressar seus sentimentos através da fala, o professor estabelece uma conexão que favorece uma relação mais próxima, que tende a resultar em avanços qualitativos no desenvolvimento do estudante.

O acolhimento e a intervenção nas estereotipias deve ser feito com todo o cuidado e toda a sensibilidade pelo professor, sem o objetivo inicial de suprir as mesmas, mas sim trabalhar a partir destas para que o movimento passe a ter significação e não ser só um movimento sem função aparente. Afinal hoje a neurociência já explica que os movimentos repetitivos ou stims acontecem como uma maneira do cérebro se organizar, diante de uma sobrecarga sensorial.

Da mesma forma o apego a rotina é outro comportamento típico do TEA que pode engessar o cotidiano do sujeito. A ideia central de uma proposta pedagógica é ir tornando o cotidiano mais flexível. Essa mudança não ocorre de uma hora para outra e precisa ser realizada devagar, de forma bem planejada. É extremamente desorganizante para este estudante chegar à escola na segunda-feira e as classes da sala estarem organizadas em grupo, na terça de forma individual, na quarta em duplas e assim sucessivamente. A previsibilidade do ambiente é um aspecto que dá segurança ao sujeito com TEA. Desta forma, mudanças podem ocorrer, mas precisam ser introduzidas aos poucos e sendo informadas ao estudante antecipadamente. Pode-se trabalhar com ele a mudança da sala de grupo para duplas ou trios, mostrando fotos de como isso seria, para então num segundo momento realizar a mudança com ele. O aluno precisa reconhecer os ambientes em que circula, e às vezes pequenas alterações que não foram trabalhadas causam desconforto e não reconhecimento.

Mudanças nas rotinas ou nos rituais estabelecidos podem causar muita ansiedade, chegando a tornar insustentável lidar com mudanças de móveis, por exemplo, em um certo espaço, na ordem em que as atividades acontecem no cotidiano, nos caminhos que percorre para chegar a determinados locais. Obstáculos podem ser criados a partir dessa resistência às mudanças quando se configura de uma maneira que impede o indivíduo de ter experiências diversificadas, mantendo-o muitas vezes em atividades repetitivas (SILVA,

2022, p.435).

As rotinas também precisam ser quebradas aos poucos, incluindo atividades extras pequenas entre uma etapa e outra da rotina diária, ou suprimindo uma ou outra atividade que a criança realiza. O importante é ter em mente que tudo o que for trabalhado, precisa ser comunicado, antecipado para este estudante, para que o mesmo sintam-se seguro e confie no professor. Corroborando com esta ideia elencamos a seguinte afirmação:

O apego à rotina é algo muito característico das crianças com autismo. Os professores logo notam que uma pequena mudança ou inversão de horários pode desestruturar a criança e até desencadear momentos de agitação. Até mesmo apagar atividades já realizadas pode ser um sofrimento para elas. Um ambiente estruturado e organizado traz mais tranquilidade às crianças e mais confiança ao professor (SILVA, 2012, p. 121).

O professor não pode esquecer parceiros fundamentais no desenvolvimento do estudante, ou seja, a família. Trabalhar com a família, construindo com ela um plano de intervenção pedagógico, buscando compreender os desejos e necessidades da criança, elencando estratégias já utilizadas pela família, é essencial para o sucesso da inclusão. A família pode instrumentalizar o professor sobre questões da criança a respeito das crises de desorganização, das atividades que mais gosta, elucidar sobre o que causa desconforto significativo ao ponto de desencadear uma crise na criança. Se, professor e escola souberem trabalhar de forma cooperativa com a família, pensando sobre as necessidades, possibilidades e habilidades do estudante, enfrentando as dificuldades que forem aparecendo, as mesmas serão superadas mantendo o foco no desenvolvimento da criança.

É claro que não existe uma fórmula mágica no trato com alunos com autismo. Tudo requer tempo, persistência e muita dedicação. Mas não restam dúvidas de que, além dos pais, o desenvolvimento dos pequenos depende, e muito, das instituições de ensino. Esses fatores, em conjunto, podem garantir um futuro menos caótico e uma vida mais harmoniosa e produtiva (SILVA, 2012, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de sujeitos que apresentem uma forma diferente de ser e estar, e aqui tratamos especificamente do transtorno do espectro autista não é um continuum de sucessos imediatos, sem que seja necessário mudar o ambiente escolar e as práticas docentes. Inclusão supõe alterações significativas em diferentes aspectos da escola, desde o ambiente físico, ao planejamento, metodologia, atuação dos professores e avaliação. Antes de tudo, é um processo de mudança de concepção, para compreender que o estudante que apresenta o TEA, mesmo que sejam em muitos momentos, uma incógnita para o professor, é antes de tudo um sujeito com capacidade de aprendizagem. Sim, aprendem, quando lhes é dado o direito de ser, do seu modo, do seu jeito, numa escola que entende suas necessidades e busca adequar-se a elas.

Pensar em inclusão para o estudante com TEA, com características cognitivas, linguísticas e sociais tão peculiares, com uma fragilidade emocional significativa é entender que as ações realizadas pela escola precisam ser bem pensadas, descritas de forma exaustiva e registradas para posterior análise pela equipe, pois são necessários passos firmes, mas pequenos. Respeitar os tempos e saber recuar quando necessário, não vendo este movimento como perda, mas como ato necessário para manter o estudante organizado, atento e vinculado ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas*. 2 edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas na escola e na família*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Escola: a aventura institucional. Porto Alegre: Editora AGE, 2001.

KUPFER, Maria Cristina. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

SANTOS, José Ivanildo F. dos. Educação Especial: Inclusão Escolar da criança autista. São Paulo: All Print Editora, 2011.

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

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Transtorno do espectro autista: diálogos e respeito do sujeito que aprende. In: Kraemer, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Orgs). A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VASQUES, C. K. & BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Um discurso sobre possibilidades. In. Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2003, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: UFC, 2003. Disponível em:<<http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

Zilbovicius, M., Meresse, I., & Boddaert, N.. (2006). Autismo: neuroimagem. Brazilian Journal of Psychiatry, 28, s21–s28. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500004>