



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Kette Aparecida Barretos

INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

Florianópolis
2012

Kette Aparecida Barretos

INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

Artigo submetido ao Curso de Especialização
em Educação Infantil para a obtenção do Grau
de Especialista em Educação Infantil
Orientador: Prof.^a Ligia Mara Santos

Florianópolis
2012

Kette Aparecida Barretos

INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, de de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof.^a Ligia Mara Santos
Orientador

Prof.^a Vanessa de Almeida Maciel
Primeiro membro

Prof.^a Clarice Biamchezzi
Segundo membro

Inclusão: um olhar sobre o autismo¹

Kette Aparecida Barretos²

Resumo:

Este artigo foi submetido ao curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um relato de experiência, relacionado com as observações sobre o processo de interação de uma criança autista que frequentou uma escola de educação infantil da rede municipal de Florianópolis no ano de 2011. O autismo caracteriza-se como uma síndrome cujo principal déficit encontra-se na interação social e na comunicação. Considerando que as crianças com autismo apresentam um quadro de desenvolvimento atípico, surgem muitas dúvidas no que se refere às possibilidades de inclusão destas crianças no ensino regular. O relato da experiência de observação pretende apontar algumas possibilidades existentes no ambiente escolar que poderão proporcionar para os sujeitos com autismo o convívio com crianças da mesma faixa etária, ponderando que o meio social no qual a criança autista está inserida se bem conduzido, influencia positivamente em sua aprendizagem e ajuda a diminuir seu isolamento social.

Palavras-chave: Educação infantil. Interação social. Autismo.

Introdução

Este artigo contempla um relato de experiência, a partir de observações sobre o processo de interação de uma criança autista em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) de Florianópolis.

No ano de 2010, 115 crianças com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento estavam matriculadas na Rede Municipal de Florianópolis/ SC, em unidades de educação infantil (KUHLEN, 2011). Esse número indica a necessidade de a escola (ensino regular) oferecer condições de atendimento que garantam a aprendizagem a essas crianças. E, para isso, faz-se necessário que as escolas invistam na formação de professores, qualificando-os a fim de que possam realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento dessas crianças e, dessa forma, garantam a elas o direito à formação integral.

A escola, sendo um ambiente de convivência e de aprendizado, deveria promover as adequações necessárias, capazes de favorecer a aprendizagem aos

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso para a Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho orientado pela professora Lígia Mara Santos. Fevereiro de 2012.

² Pedagoga. Professora de Educação Infantil do Município de Florianópolis.

alunos portadores de alguma necessidade e, se assim o fizesse, facilitaria a participação deles em todas as atividades realizadas no âmbito escolar.

Todo o tipo de parceria que se estabeleça com outras instituições ou apoios deve ser formalizada, para que juntas possam eliminar as barreiras impostas à inclusão desses alunos. Realizando um trabalho conjunto, onde desempenhem um papel inclusivo que proporcione uma educação participativa, solidária e receptiva.

Em minha atuação como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, realizei orientações para professoras nas instituições de educação infantil, com o propósito de oferecer subsídios para aqueles que trabalham com crianças que apresentam esse transtorno. Durante as orientações, surgem muitas dúvidas e inquietações por parte dos profissionais, que terão sob sua responsabilidade a educação dessas crianças. Nesses momentos, percebo quanto ainda é necessário trabalhar e discutir a temática que envolve o processo de interação de crianças autistas inseridas em escolas de educação infantil.

O objetivo deste trabalho é descrever as diversas situações do cotidiano da criança autista durante o período que nos coube observar para, posteriormente, analisar como se deu seu processo de interação na instituição de educação infantil. Com esse estudo intentamos contribuir para o debate sobre as especificidades do atendimento dessas crianças e também para a importância da qualificação dos professores que atuam junto delas no espaço escolar.

Inicialmente, abordaremos, no primeiro tópico, o histórico da Educação Infantil, contemplando suas políticas e concepções fundamentais para o entendimento da importância que ela desempenha na sociedade atual. Em seguida, apresentaremos o contexto da Educação Especial e a perspectiva das políticas da educação inclusiva, em âmbito nacional e na rede municipal de Florianópolis, onde o projeto de observação foi desenvolvido. No terceiro tópico, trataremos da concepção de autismo e das possibilidades de inclusão de crianças portadoras desse transtorno no ensino regular.

Por fim, a conclusão e a análise das observações referentes ao processo de inclusão como meio de promover a interação da criança com autismo na

instituição de educação infantil. Destaco que, os relatos da experiência com a criança autista estarão em itálico.

1. Educação Infantil: Políticas e concepções.

A Educação infantil brasileira teve seu marco inicial, no século XX, com a legislação trabalhista aprovada após o Movimento de 1930, com o qual sobrevieram várias mudanças políticas, econômicas e sociais. Dentre elas, a exigência para que os estabelecimentos, em que trabalhavam mais de 30 mulheres empregadas, dispusessem de um lugar apropriado para que elas ficassem próximas de seus filhos durante o período de amamentação.

A partir da década de 1970, com o ressurgimento do movimento feminista e da mobilização social, ocorreu um aumento significativo de creches e de berçários (CAMPOS, 1999). Segundo Rosemberg (1989) citado por Campos (1999), foi a primeira vez no Brasil, durante um movimento sindical, que as reivindicações das mulheres trabalhadoras da indústria e do setor de serviços são incorporadas à pauta de negociações; entre elas a necessidade de creches. A área de mais impacto no movimento feminista diz respeito à assistência social e a trabalhista.

De acordo com Kramer (2009), a Constituição de 1988 foi um marco importante para Educação Infantil. Por meio dela, o direito das crianças à educação infantil em creches e pré-escolas foi firmado, sendo dever do Estado e opção da família.

Tal conquista foi consolidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei n.º 8.069 de 1990), que tem como objetivo assegurar a criança e ao adolescente os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (BRASIL, 1990).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, asseverando que a finalidade da educação infantil é a de promover o desenvolvimento integral da criança, como define na Seção II em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir dessa lei, as creches que antes eram vinculadas à área de assistência social passaram a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Vale ressaltar que o princípio dessas instituições não se limita apenas a cuidar, também prioriza a promoção de um trabalho educacional comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, verificamos que há grande avanço no que diz respeito aos direitos das crianças. Cabe ressaltar que em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade e servir como um guia de reflexão educacional para os profissionais que atuam na educação infantil (KRAMER, 2009).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 13 de abril de 1999, seção 1, p. 18) instituída pelo Conselho Nacional de Educação, com força de Lei para tornar sólida a discussão sobre a importância da qualidade na educação infantil (BRASIL, 1998).

O MEC, em 2006, publicou a Política Nacional de Educação Infantil – pelo direito das crianças de zero a seis anos – para orientar os municípios a fim de que estes invistam na educação infantil como política pública. Ainda, no mesmo ano, o mesmo ministério publicou os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil com o propósito de contribuir com os sistemas de ensino através de reformas, de construções e de adaptações de espaços para educação infantil (KRAMER, 2009).

Podemos constatar que todo esse processo de lutas, das quais obtivemos muitas conquistas, resultou na defesa dos direitos das crianças de zero a seis anos, no intuito de beneficiá-las e de garantir-lhes o direito ao desenvolvimento de

seu potencial em um ambiente que as respeitem e ofereça a elas os cuidados essenciais para um desenvolvimento integral.

A perspectiva da educação inclusiva que permeia os princípios da educação infantil contempla a premissa de “educação para todos”, reconhecendo o direito da criança com necessidades especiais em participar nesse processo.

A criança deverá ser reconhecida em sua singularidade, com seus ritmos e necessidades próprias, e receber atenção individualizada em momentos pontuais de seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento são distintos, mas mantém relações entre si. A aprendizagem, por sua vez, cria processos internos impulsionando o desenvolvimento e formando a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de outra pessoa ou recurso.

Segundo Vygotsky (1984) citado por Silva e Davis (2004), “[...] o caminho do desenvolvimento é tanto definido pelos processos de maturação do organismo individual [...] quanto pela aprendizagem”, que, por sua vez, “[...] desperta os processos internos do desenvolvimento”. Aprendizagem que se dará através da interação com os demais, bem como no contato com o ambiente cultural.

Ainda de acordo com Vygotsky, citado por Prestes (2011), no que se refere ao desenvolvimento das crianças, a brincadeira é a linha principal na idade pré-escolar. Ela surge através das necessidades e impulsos específicos que são importantes para o desenvolvimento, pois estimula a imaginação e a curiosidade. Partindo desse pressuposto, a brincadeira deve ser entendida como a realização imaginária e ilusória de seus desejos, cuja essência está na possibilidade de realização deles.

É através do jogo ou brincadeira que a criança se apossa do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. Pela brincadeira a criança tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo (FACCI, 2004).

2. Educação Especial

A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui um modelo educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. Essa concepção une igualdade e diferença como valores indissociáveis e assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e no papel da escola na superação da exclusão.

Várias foram as conquistas no tocante à educação especial, através da Constituição Federal de 1988, a qual trouxe, como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação” (artigo 3, inciso IV); e, em seu artigo 206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “Os pais ou responsáveis devem matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 59, define que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com algum tipo de necessidade o currículo, os recursos e os métodos para atender as suas necessidades. Passou então a identificar a pessoa, não pela sua limitação (deficiência), mas sim pelos tipos de necessidades especiais, as quais a sociedade deve suprir-lhe para que tenha maior acesso, autonomia e sucesso em todas as instâncias da vida em comunidade.

De acordo com a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de que gozam as demais pessoas. O mesmo documento define como discriminação toda e qualquer exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1/2002 estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais, com relação à formação de professores da Educação Básica, definem que as instituições superiores devem prever a formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemplar o conhecimento acerca das especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Evoluindo nessa direção, o Decreto n.º 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do compromisso: “todos pela educação”, a garantia do atendimento às necessidades de cada aluno, seu acesso e permanência no ensino regular e o fortalecimento da inclusão nas escolas públicas.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem se preocupado com a oferta de atendimento da Educação Infantil, pois esta é de responsabilidade da esfera municipal. Em sua estrutura organizacional, a educação infantil está subordinada a Diretoria de Educação Infantil, e os seus princípios pedagógicos estão pautados no documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Educação Infantil (KUHLEN, 2011).

A educação especial, que é uma modalidade educacional, está subordinada a Gerência de Educação Inclusiva. Para atender os alunos da educação especial, a educação infantil disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é oferecido pelas salas multimeios, que tem como um de seus objetivos:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pelas deficiências. (KUHLEN *apud* FLORIANÓPOLIS, 2011).

O atendimento é orientado pela Gerência de Educação Inclusiva, que é responsável pela avaliação do aluno da educação especial, junto com as professoras da sala multimeios e, quando necessário, justifica-se a contratação de um professor auxiliar de Educação Especial para acompanhar o trabalho realizado na sala de aula com a criança ou grupo de crianças.

A matrícula no AEE está vinculada a frequência da criança ao ensino regular, para aquelas em idade escolar obrigatória. A escola é comunicada da deficiência

da criança quando os pais informam no ato da matrícula, e também providencia o atendimento na sala multimeios mais próxima, pois se encontram em escolas-polos distribuídas em diversas regiões da cidade (KUHNNEN, 2011).

O AEE é realizado no contra turno para as crianças que estudam meio período e, na própria unidade, para as crianças que frequentam a instituição por período integral.

3. Autismo

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva definida pelo MEC, considera aluno com transtorno global do desenvolvimento aqueles que têm dificuldade para interagir socialmente, para se comunicar, que possuem atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro autismo e psicose infantil.

Segundo Olivier (2007), o autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento, caracterizado por um quadro comportamental peculiar que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade.

A mesma autora ainda afirma que o autismo possui uma tríade de alterações: na interação social, na comunicação e na imaginação. É reconhecida por falhas ou dificuldades (qualitativas), tendo por consequência dificuldades no comportamento. Referente à comunicação, existe a dificuldade em utilizar, com sentido e significado, todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. A interação social é um dos obstáculos cruciais para o autista, pois pode gerar falsas interpretações pelo fato de ser incapaz de compartilhar sentimentos, gostos e gestos, o que dificulta a distinção de uma pessoa para outra e, por vezes, de pessoas com objetos. A imaginação caracteriza-se por rigidez e inflexibilidade, estendendo-se por várias áreas do pensamento, da linguagem e do comportamento autista, que apresenta comportamentos obsessivos e ritualísticos.

As causas do autismo permanecem desconhecidas. Foram feitas as primeiras descrições na década de 1940, quando a doença era tida como uma deficiência

biológica para o contato afetivo. A partir da década de 1960, a doença passou a ser vista pela maioria dos médicos como doença orgânica que afeta a mente. Segundo estudos, há uma grande chance de ser genética, mas tal herança não está totalmente comprovada porque os pesquisadores acreditam que há uma associação genética e ambiental responsável pelo transtorno (Amancio, 2010).

Para Jordan (*apud* Carvalho e Bosa 2009), a inclusão das crianças com autismo no ensino regular vem se mostrando um desafio para os profissionais da educação, pois a falta de conhecimento a respeito desse transtorno os impede de identificar as necessidades do aluno com autismo. À medida que os professores focam seu olhar primordialmente nas limitações da criança, eles passam a desacreditar no desenvolvimento do sujeito, na educabilidade e potencialidade dele.

Nos casos, porém, em que os professores demonstram uma relação afetiva com esses alunos, acreditando em seu potencial e se dedicando a ajudá-los em seu desenvolvimento, o índice de problemas comportamentais passam a ser menores e a sua inclusão ocorre de forma mais positiva.

4. Observações na instituição de Educação Infantil

O trabalho de observação foi desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NEI) da rede de Florianópolis. Atualmente o NEI possui 20 turmas (dez no período matutino e dez no vespertino), atendendo 410 crianças do Grupo 2 ao Grupo 6.

As observações estiveram voltadas para o cotidiano de uma criança autista no seu convívio coletivo na instituição de educação infantil. As observações ocorreram semanalmente às segundas, quartas e sextas-feiras, no período vespertino, totalizando a carga horária de 40 horas.

Respeitando os princípios éticos, para essa atividade foi solicitado e concedido o espaço para observação, do Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, mediante a apresentação do projeto de observação.

O NEI através de projetos coletivos busca atender os próprios interesses, como das crianças e das famílias, buscando um ambiente harmonioso, agradável e estimulante, ampliando as relações entre comunidade, famílias e Unidade. A organização pedagógica utiliza o desenvolvimento de projetos coletivos da unidade educativa, como um caminho para a transformação do espaço num lugar aberto à construção de aprendizagens significativas para todos aqueles que dele participam, proporcionando a aprendizagem através de ações e situações dinâmicas, relações interpessoais diversas e pela descoberta. Os projetos coletivos desenvolvidos ao longo do ano de 2011 nessa instituição foram: Parque; Feliz Aniversário; Literatura; Refeitório e Meio Ambiente.

Para a efetivação das propostas descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola conta com 56 profissionais, entre eles professores, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, auxiliares de serviços, merendeiras, diretora e supervisora escolar.

A escola organiza-se no seu dia a dia a partir de uma rotina diária que envolve os seguintes momentos: chegada da criança, alimentação e higiene, grande grupo (roda), atividades pedagógicas, pátio e saída.

5. A experiência de observar: uma reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva

A criança em questão foi meu aluno na APAE, atualmente frequenta a mesma duas vezes por semana, no período matutino. Segundo informações contidas em sua ficha evolutiva, ele apresenta comportamento compatível com o transtorno do espectro autista e atualmente apresenta defasagem cognitiva e atraso no desenvolvimento da linguagem. Ele possui tendência ao isolamento, resistência ao aprendizado e quando contrariado reage com irritação, choro e agressão. Reconhece sons e barulhos, dá função aos objetos e brinquedos e usa a imitação para se socializar. Cristóvão³ tem cinco anos e está no grupo 5 no período vespertino, frequenta o NEI a quatro anos. Sua relação com as

³ Codinome a fim de se preservar a identidade da criança.

professoras é tranquila, ele aceita as solicitações dadas por elas, tornando o contato agradável e positivo para seu desenvolvimento.

Observar crianças em seu dia-a-dia, suas expressões e descobertas é uma das mais puras e gratificantes experiências. Com o olhar focado nos processos de interação entre uma criança autista e outras crianças da instituição de educação infantil pude perceber que alguns fatores pedagógicos favoreceram as relações estabelecidas, promovendo um ambiente de aprendizagem para todos. A socialização, o estímulo à curiosidade e às atividades coletivas, foram situações de destaque nesse processo e serão descritas a seguir.

No processo de socialização, as crianças do grupo se sentem à vontade em compartilhar espaços e atividades com Cristóvão. Na maioria das vezes ele desfruta do contato dos companheiros com tranquilidade. Acreditamos que, através da convivência compartilhada, da inclusão da criança com autismo, possa surgir a oportunidade dos contatos sociais, favorecendo o seu desenvolvimento e o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO & BOSA, 2009).

Um relato do momento da observação exemplifica tal consideração:

No momento da roda, as professoras conversaram sobre a importância da partilha, do emprestar brinquedos e do cuidado que se deve ter com eles. Após a conversa, todos foram brincar com seus brinquedos. Cristóvão não os trouxe e um colega emprestou para ele. O brinquedo era um caminhão e Cristóvão deu função para o objeto e ficou empurrando e fazendo barulho com a boca. O que mais chamou atenção foi que ele fez a cadeira como garagem, guardando o caminhão embaixo dela. Quando o colega veio buscar o brinquedo, ele o entregou sem dificuldades e logo procurou outro objeto na caixa de brinquedos disponível na sala.

Através desses episódios, é possível perceber que a criança com autismo vai aprendendo a conviver com os demais, experimentando, à sua maneira e dentro de suas possibilidades, a comunicação com seus pares.

A interação social com outros alunos permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até eliminando, certos

comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório com ações mais significativas (ORRÚ, 2009).

Sabemos que poucos são os relatos de experiências que nos mostram as possibilidades de interação das crianças com autismo, pelo fato da interação social ser uma das dificuldades cruciais do autista, onde em alguns momentos pode gerar falsas interpretações, pelo fato da incapacidade de compartilhar sentimentos, gestos, dificultando a diferenciação de uma pessoa para outra, e por vezes de pessoas com objetos.

Nesse sentido, sabemos que a educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, e a escola é uma instituição social que compõe a vida infantil, onde desde muito cedo, as crianças se encontram inseridas. No que diz respeito ao desenvolvimento, cabe ressaltar que segundo Vygotsky (1993), as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas tanto para a criança deficiente quanto para a criança dita normal. Para ele, a criança cujo desenvolvimento está impedido por um “defeito” não é menos desenvolvida que seus pares, todavia, apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Ao se referir às pessoas com deficiência, Vygotsky (1993) reforça que muito mais do que o defeito propriamente dito, o que decide o destino de sua personalidade é a realização social, e que a criança deficiente deve ser educada de forma qualitativa e não quantitativa. Deve se educar de forma a compensar seu déficit para, dessa maneira, estimular seu desenvolvimento. Sendo assim, é preciso que o educador não se atenha ao enfoque quantitativo, pois tal enfoque atribui ênfase àquilo que a criança não é, e o que não sabe fazer. É necessário que o educador compreenda como cada sujeito, que apresenta um diagnóstico de deficiência, desenvolve-se (GARCIA, 1999).

Assim, os estímulos externos e o convívio com o ambiente ajudam a criança a descobrir a si própria e o mundo que a rodeia. É fundamental que o professor tenha um olhar para além da normalidade; que perpasse qualquer discriminação e a observe com amor e crença em sua educabilidade.

Isso significa fazer a ligação extremamente necessária para o desenvolvimento dos sujeitos com autismo, transmitir-lhe confiança, segurança e credibilidade. Ir além das aparências, das limitações, das deficiências biológicas e se ater ao entendimento de que a maior dificuldade, no caso dos autistas, diz respeito à convivência social. Nesse sentido, o professor deve objetivar uma educação voltada para a inserção social deles, sem fazer distinção ou criar algum empecilho para o seu processo educativo, mas, ao contrário, buscar instrumentos que favoreçam tal processo.

O professor tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, ele precisa atuar como um mediador, assumir o papel de parceiro mais experiente. Deve acompanhar e estar junto com as crianças em suas descobertas, transmitindo-lhes confiança, e não vigiar suas ações, fazendo com que eles se sintam sufocados com sua presença.

Segundo Orrú (2009), a interação entre professor e seu aluno é fundamental. A sensibilidade do professor em mediar situações de aprendizagem através de conversas, de manifestações de afeto as vivências que privilegiam as interações sociais e a constante troca de experiências, no intento de ajudar o aluno em seu desenvolvimento, sem causar desconforto ou constrangimentos; ou seja, o professor deve ser um observador crítico e um participante ativo, com uma postura de escuta e construção de diálogo e, assim, possibilitar a livre expressão das crianças.

Um recorte do momento da observação indica as possibilidades que o contexto da escola proporciona para aprendizagens através de uma situação de imitação:

Fomos brincar no parque, ele estava bem irritado e, pelo que percebi, foi porque a auxiliar estava todo momento atrás dele, e em algumas vezes, o atrapalhava em suas brincadeiras... Três crianças estavam brincando numa ponte que havia no parque, ele parou e ficou observando-as em suas brincadeiras; em seguida, tentou fazer igualzinho a elas! Foi muito legal e acredito que essa foi uma das experiências que marcaram o dia.

A imitação tem importância no desenvolvimento da cognição, da socialização e da linguagem. Ela antecede o simbólico, a representação e, por meio dos processos interpessoais, principalmente em variadas relações com outros mais experientes, que se desenvolvem as funções mentais superiores. Com uma tentativa de espelhamento da ação, a criança usa o que já possui em seu conhecimento e, no caso de movimentos, irá incluir mais ao seu repertório e fazer correlações com o que se realiza no momento por ela (MOURA, RIBAS, 2002).

Uma vez que a dificuldade da criança autista está na interação social, que as leis que regulam seu desenvolvimento são as mesmas de outras crianças ditas normais, o professor, como mediador, pode propiciar para as crianças, sejam elas normais ou deficientes, meios para elas interagirem entre si, contemplando dentro de seu planejamento, a brincadeira, que possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Segundo Prestes (2011), a criança quando brinca se desenvolve socialmente, adquirindo e desenvolvendo aptidões, que, por sua vez, são fundamentais para o convívio social.

As relações, as trocas, os diálogos são fundamentais para uma vida em sociedade, uma vez que essa se dá através da convivência com pares e com o ambiente circundante. Esse contato se faz necessário para o desenvolvimento de todas as crianças, estabelecendo atitudes de cooperação, competição e intimidade.

O estímulo à curiosidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças e, segundo Freire (1997), o indivíduo curioso vive e acrescenta à vida; reinventa a vida. E esta curiosidade deve ser estimulada nas crianças para que, como sujeitos em formação e ao lado de outros que com elas convivem, possam gerar a indagação e a busca por novas informações que vão possibilitar novas formas de interação.

Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres de pergunta, não haveria possibilidade concreta do conhecer, e nós professores precisamos estar atentos a isso, pois, de acordo com Dimenstein e Alves (2003, p.4), somos como “[...] a voz do corpo fascinado com o mundo”.

Por essa razão que a curiosidade é a motivação para aprendizagem e a socialização. Os mesmos autores afirmam que “[...] a escola só funciona se for lugar de requerimentos, de curiosidade e que a professora só funciona se for uma gestora de experiências, de curiosidades” (p.69).

O fragmento a seguir indica um momento de investigação de Cristóvão, respondendo ao apelo de sua curiosidade:

Cristóvão normalmente atende às solicitações dadas pelas professoras, contudo ao entrar para a sala mostrou-se irritado, pois queria ficar mais tempo no parque. Por isso chorou, mas logo foi se acalmando. Não quis ficar na roda enquanto a professora falava e preferiu explorar uma das bicicletas que estava dentro da sala de aula.

Através dessa situação, Cristóvão investigou o significado daquele objeto, pois num momento anterior, observou atentamente seus colegas que andavam de bicicleta. Cristóvão observa as crianças do grupo brincando e, depois, aproxima-se e explora o contexto a sua maneira, no seu tempo e responde a uma curiosidade provocada pelo movimento das crianças.

Segundo Borba (2001), mediante a interação com os objetos e brinquedos oferecidos pelos adultos, a criança, desde pequena, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais de atividades do seu grupo social.

Observamos que a professora identificou que essa era uma situação de aprendizagem, oportunizando uma experiência adequada, capaz de despertar na criança a motivação para sua intervenção na realidade.

Com relação às atividades coletivas, é importante destacar que, segundo Odom citado por Mendes (2006), na definição da inclusão há uma dimensão consensual que é a participação das crianças com necessidades especiais na mesma sala e turma daquelas com desenvolvimento típico, não apenas em algumas atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, desfrutando e participando das mesmas rotinas e atividades proporcionadas aos seus colegas.

Em outro momento da observação, pudemos constatar as investidas de Cristóvão na busca por parceria para suas brincadeiras:

Ao se deparar com os brinquedos disponíveis no parque, Cristóvão se interessou pelo balanço e, quando ele sentou, veio uma amiga e ficou empurrando-o. Ele ficou por um período envolvido nessa situação. Vale ressaltar que a coleguinha o balançava e, depois disso, saía para entreter-se em outra função, mas retornava para empurrá-lo novamente; até que ela se sentou no balanço e ele a empurrava.

Essas trocas propiciam à criança com autismo a experiência de compartilhar espaços e brinquedos, levando a assimilação das regras sociais. Segundo Camargo e Bosa (2009), a interação de crianças da mesma faixa etária dá origem à experiência o intercambio de ideias, de papéis e de atividades sociais que proporcionam afinidades e a troca de conhecimento em busca da resolução dos conflitos.

Durante a observação, podemos destacar outro momento que exemplifica a participação de Cristóvão nos eventos realizados na instituição:

Houve a festa dos aniversariantes e a apresentação do grupo cultural RODA VIVA e todos se reuniram no hall, cantaram parabéns e assistiram à peça. Cristóvão estava bem tranquilo, porém em alguns momentos mostrou-se inseguro, mas ficou com o grupo o tempo todo, durante o aniversário. Na hora da apresentação da peça, ele ficou sentado absorvido pelo espetáculo. No final da apresentação o grupo fez uma roda e todos dançaram. Cristóvão adorou, ficou observando, participando e imitando as crianças de seu grupo. Estava muito feliz de estar ali compartilhando um momento junto com as outras crianças.

Segundo Corsaro citado por Camargo e Bosa(2009), culturas infantis emergem à medida que as crianças, interagindo com os adultos e com outras crianças, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. A cultura de pares é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia.

Em alguns momentos durante a observação, pude notar que Cristóvão demonstrava em seu semblante alguma insegurança e/ou medo quando havia mudança em sua rotina, como a festa e a apresentação do grupo RODA VIVA, quando demonstrou, através de irritação, de gritos e de autoagressão (jogando-se no chão e se debatendo).

Segundo Orrú (2009), tudo o que é novo para o autista pode gerar uma angústia e repulsa, ele não entende o motivo da imposição devido ao déficit na compreensão de sua função simbólica.

Deve haver compreensão por parte dos professores que trabalham com crianças autistas, respeitando suas diferenças, criando então estratégias para a superação dessas barreiras, levando em conta que em alguns momentos a criança com autismo não compreende o que lhe é exigido e, tampouco, o quanto essas situações são importantes para seu desenvolvimento e aprendizado. De acordo com Bosa(2002) citado por Camargo e Bosa (2009), a ausência de respostas das crianças autistas, se dá muitas vezes pela falta de compreensão do que é exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento ou rejeição.

6. Considerações Finais

Quando nos comprometemos com o trabalho de crianças com necessidades especiais, sentimos que de alguma forma precisamos enfrentar barreiras e aprender junto com elas a respeitar as diferenças e compreender que cada ser humano é único. Não podemos deixar de destacar que nesse processo de conhecimento e de interação devemos sempre buscar uma ligação com a criança, em especial neste trabalho com a criança autista, ligação esta que a fará se aproximar e se sentir segura para desenvolver suas potencialidades.

Durante o período de observação, conforme os relatos apresentados, pudemos perceber que o NEI possui uma infraestrutura satisfatória, dispondo de um professor de apoio, de projetos coletivos como passeios, festa dos aniversariantes, circuitos em atividades físicas, entre outros, que proporcionam a participação, a socialização e a interação de todas as crianças, professores e funcionários dessa instituição.

Em contraponto, foram percebidas algumas dificuldades, tais como a superproteção de uma das professoras em alguns momentos e a falta de estratégias pedagógicas em sala de aula que estimulem o contato mais direto da criança autista com as demais crianças do grupo.

Não foi possível perceber, devido a tempo de que dispomos para a observação, a interação com a família, nem com o apoio das salas multimeios ou mesmo da educação especial propriamente dita. Frente a isso, recomendamos que sejam oportunizadas formações pedagógicas, focalizando a utilização de recursos apropriados, que no caso seria a educação especial e a sala multimeios, bem como estratégias pedagógicas para o fortalecimento da socialização e da interação da criança autista tanto com colegas, professores e família.

Este período de observações foi muito importante, além de servir como enriquecimento para o trabalho junto aos Núcleos de Educação Infantil, pois tivemos a possibilidade, por meio da convivência pedagógica com as professoras, de vermos favorecidos tanto o trabalho delas no NEI quanto o meu trabalho na APAE, o que abriu possibilidades futuras de estudos no contexto da educação infantil no que se refere à importância da interação da criança autista na educação infantil, apontando aspectos fundamentais para que isso ocorra, tais como o estímulo à curiosidade e à criação de possibilidades de socialização para todas as crianças, na perspectiva de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS:

AMANCIO, E. Pensadores visuais. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo: Duetto, n.2, 2010 p. 06-15.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Belo Horizonte. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 set. 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069/90, 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Níveis de Ensino- Educação Básica- Educação Infantil, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC.SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

CAMARGO, Siglia Pimentel Högler. e BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

CAMPOS, M. M. A mulher a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar., 1999.

DIMENSTEIN, G. ALVES, R. **Fomos maus alunos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 24, n.63, p. 64-81, abril, 2004.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. **Projeto Político Pedagógico do NEI Ingleses**. Florianópolis: 2011. 25p. (mimeo)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, R. M. C. **A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas**. 1999. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1519/1528>> . Acesso em: 20 jan. 2012.

KRAMER, S. (consultora). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.hp?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936> Acesso em 01 fev. 2011.

KUHNEN, R. T. **A organização da educação infantil na rede de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial**. Trabalho elaborado para apresentação no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, que acontecerá em abril de 2011 em Vitória/ES.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? Trabalho apresentado na 29. Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2006.

MOURA, M. L. S. e RIBAS, A. F. P. **Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas**. Estudos de Psicologia 2002, 7(2), 207-215. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a02v07n2.pdf>>, Acesso em : 14 mar. 2012.

OLIVIER, L. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007, 156p.

ORRÛ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009, 188p.

PRESTES, Z. **Brincadeira de faz-de-conta: drama ou diversão**. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. *In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil* / Prefeitura municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

SILVA, F. G da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotsky no Brasil: produção divulgada nos cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n.123, p. 633-661 set./dez., 2004.

VYGOTSKY, L. S. - 1991. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes.