

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – LICENCIATURA PLENA**

Gabriele Brasil D'avila

**AS NARRATIVAS PRODUZIDAS SOBRE OS ALUNOS COM
AUTISMO: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES**

Santa Maria, RS
2018

Gabriele Brasil D'avila

**AS NARRATIVAS PRODUZIDAS SOBRE OS ALUNOS COM
AUTISMO: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Educação Especial - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**

Orientadora: Prof^a Dr^a. Taís Guareschi

Santa Maria, RS
2018

Gabriele Brasil D'avila

**AS NARRATIVAS PRODUZIDAS SOBRE OS ALUNOS COM
AUTISMO: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Educação Especial - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**

Aprovado em 11 de dezembro de 2018:

Taís Guareschi, Dra. (UFSM)
(Orientadora)

Marcia Doralina Alves, Dra. (UFSM)

Eliane Bianchin Pereira, Professora (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, a qual não mediu esforços para que eu realizasse esse sonho.

À minha mãe e meu pai, ao Gui, Giu, Iza, Pedro e João e a todos aqueles que de algum modo me incentivaram e motivaram a persistir nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha orientadora por ter conduzido os estudos deste trabalho.

A todos os professores pelos ensinamentos durante os momentos vivenciados na Universidade.

Aos alunos que tanto carinho e amor me transmitiram durante as experiências escolares.

E às minhas amigas, um especial agradecimento pela companhia e motivação durante todos esses anos.

RESUMO

AS NARRATIVAS PRODUZIDAS SOBRE OS ALUNOS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES

AUTORA: Gabriele Brasil D'avila

ORIENTADORA: Taís Guareschi

A presente pesquisa tem como temática as narrativas produzidas em estudantes com autismo em documentos escolares. Por mais haja uma expansão e a evolução das discussões sobre a inclusão escolar desses sujeitos, ainda é um desafio superar os mitos, preconceitos e práticas homogêneas marcadas por conteúdos e métodos comportamentais. Tendo isso em vista este trabalho tem como objetivo analisar as narrativas produzidas em documentos escolares sobre os processos de aprendizagem de alunos com autismo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental analisando pareceres pedagógicos, estudos de caso e plano de atendimento educacional especializado de dois estudantes com autismo matriculados em uma escola municipal de Santa Maria/RS. Por meio da análise percebeu-se que esses alunos foram narrados por um olhar que pode ser denominado cuidadoso, em que a professora identifica suas habilidades e suas potencialidades atuando nos aspectos de desenvolvimento infantil e utilizando estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades desses alunos. Assim, o trabalho pedagógico estimulou a constituição do brincar simbólico, por meio de diversos materiais, sempre junto aos demais professores. Percebeu-se ainda que o brincar constituiu-se como um aspecto principal nas estratégias pedagógicas. Conclui-se que, na inclusão dos alunos com autismo, é necessário desenvolver estratégias pedagógicas para que não se concentrem nos conteúdos mecânicos, mas contemplem produções que vinculem esses sujeitos a outros e ao universo simbólico.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Psicanálise. Narrativas. Pareceres.

ABSTRACT

THE NARRATIVES PRODUCED ON AUTISM STUDENTS: AN ANALYSIS OF SCHOOL DOCUMENTS

AUTHOR: Gabriele Brasil D'avila

ADVISOR: Taís Guareschi

The present research has as its theme the narratives produced on students with autism in school documents. Although there is an expansion and the evolution of the discussions about the school inclusion of these subjects, it is still a challenge to overcome the myths, prejudices and homogeneous practices marked by content and behavioral methods. With this in view this work has as objective to analyze the narratives produced in school documents about the learning processes of students with autism. For this purpose a documentary research was carried out analyzing pedagogical characteristics, case studies and specialized educational service plan of two students with autism enrolled in a municipal school in Santa Maria RS. Through the analysis it was noticed that these students were narrated by a look that can be called careful, in which the teacher identifies her abilities and her potentialities working on the development aspects childlike and using pedagogical strategies according to the needs of these students. Thus, pedagogical work stimulated the constitution of symbolic play, by means of various materials, always together with the other teachers. It was perceived that play was a major aspect of pedagogical strategies. We conclude that in the inclusion of students with autism it is necessary to develop pedagogical strategies so that these do not focus only on mechanical contents but that contemplate productions that link these subjects to others and to the symbolic universe.

Key words: Special Education. Autism. Psychoanalysis. Narratives. Opinions.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	13
3	REFERENCIAL TEÓRICO	15
	3.1 O autismo segundo o DSM-5.....	15
	3.2 O olhar da psicanálise.....	17
	3.3 Características de pessoas com autismo.....	20
	3.4 Autismo e educação.....	21
4	DISCUSSÃO DOS DADOS.....	23
	4.1 Aspectos do desenvolvimento.....	23
	4.2 Estratégias Pedagógicas.....	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6	REFERÊNCIAS.....	31

1. INTRODUÇÃO

A partir das discussões e análises durante quatro anos de graduação no curso de Educação Especial Licenciatura Plena- diurno, localizado na Universidade Federal de Santa Maria, das reflexões e análises sobre a importância da relação professor-aluno na aquisição da aprendizagem, defino como tema da minha pesquisa “As narrativas produzidas sobre os alunos com autismo: uma análise dos documentos escolares”.

Por mais que haja a ampliação e a evolução das discussões sobre inclusão escolar nos dias de hoje, sobre trabalhar a partir dos interesses dos alunos, das potencialidades e das habilidades, ainda é um desafio superar os mitos, preconceitos, as práticas homogêneas marcadas pelos conteúdos e por métodos comportamentais, o que muitas vezes acaba causando situações de exclusão.

Os desafios da inclusão dos alunos com autismo variam de sujeito para sujeito. Nesse relato de experiência, narrados por uma professora referente a aluno com dificuldade de permanecer na sala de aula perceberam que a estratégia da escola era deixar o estudante aliviar suas tensões para que assim que fosse possível retornar à sala de aula:

Um menino de oito anos do 3º ano diagnosticado com autismo, costuma ter muita dificuldade para ficar em sala de aula e passeia pela escola fazendo sempre a mesma pergunta: Quantos anos você tem? (SOUSA; PINTO, 2017 p113-114)

Outro desafio que move os professores no trabalho pedagógico com os alunos com autismo é a diferente rotina dos demais alunos. Muitas vezes esses sujeitos necessitam de uma programação e explicação direta e antecipada dos acontecimentos do dia, o que por falta de esclarecimentos gera angústia e conflitos em sala de aula.

No primeiro dia de aula do ensino fundamental 2, quando a professora de língua estrangeira entrou em sala de aula e começou a contar uma história, Marco se pôs a gritar e ficar muito agitado. A professora espantada com sua reação parou a aula. Um colega de Marco tomou a palavra e disse: “Professora, Marco está acostumado a receber uma explicação do que vai acontecer durante todo o dia e o que ele terá que fazer, antes de a aula começar. Ele não gosta muito de surpresas nem de escutar histórias sem ter um livro diante dele”. (KUPFER et al. 2017, p. 115)

Além disso, os diferentes estilos de aprendizagem, muito peculiar às pessoas com autismo, como por exemplo, o interesse em determinado tema, atenção e gostos por determinado conteúdo ou disciplina, também são questões que necessitam de um olhar mais cauteloso e de esclarecimento por parte dos professores.

A atuação do professor de Educação Especial, em um país onde a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, é uma premissa, tem se configurado um desafio. Considerando o documento Declaração de Salamanca (1948), que ratifica o compromisso da educação para todos, no qual as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, a inclusão escolar exige reflexões das práticas pedagógicas. Além disso, é preciso analisar como estão organizadas as políticas públicas e os documentos sobre a inclusão, uma vez que possuem fundamentos que repercutem nas práticas educacionais.

Após o entendimento e algumas ressignificações acerca das narrativas e de como a pessoa com deficiência tangencia a norma no contexto escolar. Das vivências e práticas adquiridas durante os anos de estudo sobre os alunos com deficiência ou diferentes especificidades, a curiosidade sobre as práticas e estratégias dos professores instiga-me a pesquisar sobre os alunos com autismo, especificidade cada vez mais presente nas salas de aula das classes comuns.

Conforme a Lei N. 12.764, § 1º, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela que possui:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência

de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p 1.)

De acordo com a lei citada acima, o autismo passa a ser considerado como deficiência para fins legais de acesso aos direitos, pois anteriormente as pessoas com autismo não tinham esse amparo legal. De acordo com a Convenção Internacional sobre as pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009, ARTIGO 1).

Acredito, com base nos estudos realizados, que pessoas com autismo não possuem impedimentos a longo prazo dessas naturezas, mas, sim, possuem entraves em sua estruturação subjetiva.

O autismo, durante os anos de minha graduação e das práticas nas escolas, passou a ganhar cada vez mais espaço em minhas preferências. Suas particularidades, a diferença dos comportamentos, as estratégias utilizadas pelas escolas e pelos familiares me despertaram uma curiosidade, além das teorias da Universidade.

Ao longo do curso de Educação Especial, cursei apenas uma disciplina sobre a área, com um professor extremamente competente e apaixonado pelo que faz. Essa disciplina foi suficiente para me provocar buscar a entender e pesquisar mais sobre o assunto, o qual me leva a concluir a graduação com uma pesquisa mais abrangente sobre as práticas e as relações estabelecidas, e como isso influencia no desenvolvimento pedagógico desses alunos.

Inegavelmente os diálogos e as narrativas geradas pelos professores e por toda a equipe gestora das escolas, geram impactos consideráveis e importantes na

aprendizagem dos alunos, sendo eles sujeitos ou não da Educação Especial. Esses impactos são quase que determinantes aos resultados dessa aprendizagem. Isso se torna ponto de partida para minhas discussões e análises.

A seguir, apresentarei os objetivos geral e específicos de minha pesquisa.

Objetivo geral

- Analisar as narrativas produzidas nos documentos escolares sobre os processos de aprendizagem dos alunos com autismo no Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- Conhecer quais aspectos do desenvolvimento infantil são contemplados nas narrativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos com autismo.
- Investigar as estratégias pedagógicas narradas nos documentos escolares.

Dessa forma, esse trabalho de conclusão de curso está organizado da seguinte maneira. Primeiramente, no Capítulo 2, apresentarei os caminhos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa. O Capítulo 3 abordará algumas considerações sobre o autismo através do DSM-5 e da Psicanálise. E para finalizar, o Capítulo 4 é composto pela análise os dados.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver este estudo optei pela pesquisa documental, sendo ela indispensável pois as fontes escritas são quase sempre trabalhos de investigação sendo aqueles documentos considerados autênticos. Para essa investigação, a análise documental abordará as narrativas que estão sendo produzidas em uma escola do município de Santa Maria/RS, em que foram analisados os seguintes documentos: Pareceres Pedagógicos, Estudo de Caso e Plano de Atendimento Educacional Especializado. A escola foi selecionada a partir da verificação de que havia alunos com autismo na instituição. Essa constatação ocorreu a partir de um mapeamento do número de matrículas de alunos com autismo e deficiência intelectual nas redes municipal e estadual de ensino de Santa Maria, realizado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Especial e Psicanálise- NEPEEP¹.

Após a escolha da escola agendei uma reunião com a educadora especial para esclarecimento do trabalho a ser desenvolvido e coleta desses documentos. Os documentos analisados são de dois alunos com autismo: a aluna identificada como Ana², a qual está matriculada no sexto ano do Ensino Fundamental, e o aluno Maurício, matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental.

Uma vez coletados os documentos realizei a análise dos dados, considerando os objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

¹ Esse Grupo de Pesquisa tem como líderes as professoras Taís Guareschi, orientadora deste trabalho, e Márcia Doralina Alves, docentes do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação da UFSM.

² Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

Para iniciar as discussões sobre o tema, apresento algumas considerações do campo da Psiquiatria e também algumas considerações a partir da Psicanálise. As considerações do campo médico citadas aqui são de extrema importância, pois o diagnóstico do autismo se dá através de um estudo clínico. Por sua vez, as considerações da Psicanálise sobre o autismo, acontecerão, pois esse campo do saber olha para o sujeito para além do diagnóstico. Acredito que por meio dos estudos psicanalíticos seja possível entender esses sujeitos e sobre seu modo de estar no mundo.

O foco deste trabalho não é julgar qual dessas considerações é mais importante, mas entender a relevância de cada uma e analisar como estão sendo narrados esses sujeitos na escola.

3.1 O AUTISMO SEGUNDO O DSM-5

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014), é um manual elaborado pela *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria), o qual traz critérios diagnósticos para os transtornos mentais. Desde o lançamento da primeira edição, o DSM-I, esse manual tem sido utilizado como uma referência mundial para a investigação da saúde mental.

De acordo com o DSM-5, é necessário a apresentação de alguns critérios para que seja dado o diagnóstico de autismo, como por exemplo:

- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Segundo o DSM-5, as características essenciais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

De acordo com o critério A, as deficiências persistentes na comunicação e interação social referem-se à:

- 1- Limitação na reciprocidade social e emocional;
2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social;
3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais.

O critério B diz respeito aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas por pelo menos dois dos seguintes aspectos observados:

1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais;
3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco;
4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

O critério C explica que os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida. E por fim, o DSM-5 traz o critério D, segundo o qual há prejuízos clinicamente significativos nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.

3.2 O OLHAR DA PSICANÁLISE

A escolha de olhar o autismo por meio da Psicanálise acontece por se tratar de um olhar para o sujeito com individualidade, com subjetividade, e não com foco em seus comportamentos e busca por tratamentos para chegar à norma. Para a Psicanálise o sujeito não se desenvolve, ele se constitui. A criança (bebê), antes mesmo de nascer, já é idealizado por seus pais e deixa de ser puro biológico para se tornar um sujeito através da suposição e do apoio dos discursos sociais.

A criança quando vem ao mundo, não vem sozinha, nem pronta e muito menos formada com tudo que lhe é necessário para sobrevivência. Quem garante essa sobrevivência é a figura materna e a figura paterna, independentemente dos gêneros que as compõem.

Assim como qualquer outra especificidade, as aprendizagens não são automáticas no desenvolvimento, não são inatas no sujeito, tudo é aprendido, é conquistado através das trocas entre os pares. Nas palavras de

Jerusalinsky et al (2013, p. 28):

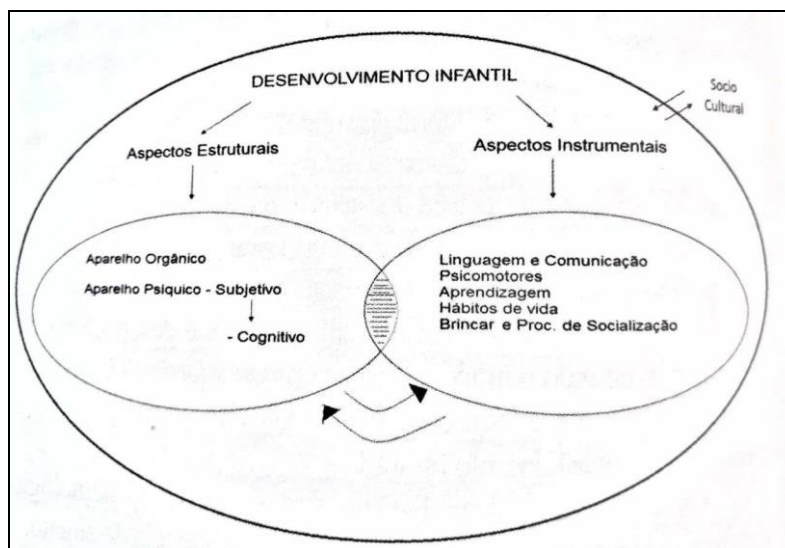
atreladas ao desenvolvimento psíquico, desde o início da vida, (como o estabelecimento da preferência pelo rosto humano, o sorriso social, o estranhamento diante das pessoas desconhecidas, as vocalizações dirigidas aos outros, as primeiras palavras, as brincadeiras compartilhadas, a marcha voluntária reconhecendo a legalidade do espaço) até aquelas que permitem uma ampla circulação na cultura (como o brincar simbólico, o desenho, a escrita, o reconhecimento dos hábitos) (Jerusalinsky *et al.* 2013 p. 28)

O autismo nos dias de hoje é clinicamente diagnosticado e é a partir do modo como o sujeito se relaciona com os demais que se dará a suspeita, isso porque apresenta dificuldade em se relacionar com os outros. De acordo com Jerusalinsky *et al* (2013)

No comparecimento inicial é possível verificar clinicamente que o bebê ou a pequena criança apresentam uma exclusão ativa das pessoas implicadas nos cuidados de seu circuito de satisfação. Posteriormente começam a comparecer dificuldades na aquisição da linguagem e na produção simbólica, tais como brincar de faz de conta e participar dos hábitos de cultura. Em lugar dessas produções, e pela ausência das mesmas, surgem estereotípias que privilegiam uma auto-estimulação sensorial. (Jerusalinsky *et al.* p. 26, 2013.)

Para que seja possível iniciar intervenções pedagógicas com os sujeitos autistas, é necessário entender seus gostos e particularidades, para que a partir disso seja possível fazer apostas e inscrições para alcançar os objetivos propostos. Assim, é preciso reconhecer algumas características centrais desses sujeitos.

No desenvolvimento infantil temos como exemplo no esquema, os aspectos estruturais e instrumentais, referidos pelos autores Coriat e Jerusalinsky (2008 apud Jerusalinsky 2016, p. 22). Esses aspectos nos auxiliam a compreender o desenvolvimento da criança, a realizar a avaliação pedagógica e a propor a intervenção pedagógica.



Fonte: Jerusalinsky (2008).

Percebemos que no esquema, diferenciam-se os aspectos estruturais dos aspectos instrumentais. Os aspectos estruturais são compreendidos pelas estruturas biológicas, ou seja, estruturas as quais os seres humanos já possuem, que regem as possibilidades de trocas com o meio, ampliando-as ou limitando-as. Também como mostra o esquema acima, o aspecto estrutural inclui o aparelho psíquico, a qual está

relacionada com sua estrutura familiar e seu modo de pertencer a esta família. Já o cognitivo, pertence às trocas do sujeito com o Outro, o qual passa a experimentá-lo e utilizá-lo cada vez mais para realização dos diferentes trocas recíprocas.

Segundo Bernardino (2006) “para o surgimento do *sujeito psíquico*, é necessário o encontro entre este alicerce - biológico - e uma estrutura familiar, transmissora do sistema simbólico”.

Os aspectos instrumentais são as ferramentas importantes para que o sujeito realize suas trocas com o mundo e consigo mesmo. Essas ferramentas são necessárias para que ele possa atender seus desejos, a partir do que sua estruturação permite, utilizando como instrumento a linguagem e a comunicação, o brincar, a psicomotricidade, os processos de socialização e a organização dos hábitos de vida.

Segundo Bernardino (2006, p. 36)

Eles não ocorrem simplesmente porque a maturação, a programação genética assim o determina, mas porque houve uma demanda, um pedido destes adultos significativos à criança, para que ela correspondesse aos seus ideais de filho

A estrutura orgânica é responsável pelos aspectos maturativos e fisiológicos, porém o resultado das aquisições dependerá da posição de quem os deseja, se lhe há desejo em se apropriar daquilo que lhe faz falta.

O desempenho das funções não é inato e simplesmente resultado da maturação, isso significa que o desenvolvimento dos aspectos instrumentais são articulados à estrutura para que sejam alcançados (região listrada do gráfico). Se for recíproca e se apoiarem, os aspectos instrumentais também produzem efeitos estruturantes.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS COM AUTISMO

Partimos assim, à compreensão da criança com autismo, caracterizada pela pobreza do imaginário e do simbólico, o que ocasiona algumas diferenças no campo da linguagem e da comunicação, no brincar, na psicomotricidade e nos processos de socialização e da organização dos hábitos de vida.

Em relação ao brincar, no que diz respeito às crianças com autismo, não há um valor simbólico para realização desse aspecto. A criança com autismo não tem a intenção de “brincar”, assim como há dificuldade de compreensão no “faz-de-conta”, os quais estão na ordem do imaginário. A ordem do simbólico segundo Coriat (2008, p. 37) “é o que permite recuperar o objeto quando este está ausente”. Porém, na criança com autismo isso se torna complexo demais, fora do campo da realidade, ocasionando por vezes que essas trocas no imaginário também não aconteçam.

A imagem corporal refere-se ao conhecimento que temos do próprio corpo. Nas pessoas com autismo não é construída como nas demais pessoas, o não reconhecimento da própria imagem, assim como o fracasso do estabelecimento de esquemas corporais, pode ocasionar, por exemplo, agitação motora, agressividade e auto agressão, na tentativa de estabelecer um contorno corporal. Quando ainda se é bebê e também ao longo de seu desenvolvimento, segundo Bernardino (2006, p. 33) “cada parte do corpo vai recebendo inscrições psíquicas, como se a mãe fosse “escrevendo” no corpo do bebê ao cuidar dele, permitindo construir o que depois será sua “imagem corporal”.

Quando acontece falha nessa escritura, nas marcas de desejo materno, a pessoa com autismo não diferencia objetos como acessórios, mas reconhece-as como parte do seu corpo. Há também uma não apropriação das sensações corporais como o frio, calor, cócegas ou dor, características que podem aparecer no sujeito.

Quanto à fala e posição da linguagem, a criança com autismo pode em alguns casos estar fora do campo da linguagem, variando as produções vocálicas. Por vezes, pode utilizar a terceira pessoa para referir-se a si mesmo, como também pode apresentar ausência de fala, ou fazer a articulação de sons em extrema necessidade. Isso pode resultar, muitas vezes, em dificuldades no processo de socialização, em manter um contato visual, em solicitar ou responder informações.

3.4 AUTISMO E EDUCAÇÃO

Para a psicanálise, é a partir das questões e respostas do sujeito que serão pensadas alternativas e caminhos para intervenções adequadas e novas respostas. O tratamento não tem um padrão para todos, mas sim, se molda e se modifica a cada particularidade, de acordo com suas necessidades e seus gostos.

Sabendo o quanto é difícil a inclusão escolar e complexas as alternativas de educação dos autistas nas escolas, as quais muitas vezes, por falta de formação dos professores, acabam rotulando e segregando esses alunos, considero importante o trabalho interdisciplinar, o qual abrange diferentes tipo de atendimento e de profissionais.

A interdisciplinaridade é fundamental para o desenvolvimento tanto escolar como social das pessoas com autismo, no qual a prática entre vários profissionais facilitam o desenvolvimento daqueles que apresentam tal condição. Segundo a Jerusalinsky (2013 p. 29).

a interlocução com pedagogos e psicopedagogos em relação à aprendizagem e inclusão escolar; com fonoaudiólogos, fonoatras e linguistas acerca da linguagem; com fisioterapeutas e psicomotricistas acerca do corpo em movimento; com pediatras, neurologistas, geneticistas e psiquiatras acerca da implicação orgânica e mediação entre outros profissionais (nas funções de acompanhante terapêuticos, terapeutas ocupacionais ou assistentes sociais).

Uma das esferas que pode ser contemplada pelos profissionais da educação é o Ensino Colaborativo, uma opção bastante enriquecedora para se estabelecer nas práticas escolares. O ensino Colaborativo compete ao professor da sala regular de ensino trabalhando em colaboração com a Educadora Especial, analisando juntas práticas para potencializar o ensino-aprendizagem. Essa interdisciplinaridade torna-se fundamental e possibilita muitos avanços que poderiam não ocorrer com trabalhos distintos e isolados.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, por meio da apreciação dos instrumentos de coleta, os registros dos pareceres pedagógicos, os planos do atendimento educacional especializado e os estudos de caso, é possível analisar como estão se produzindo as narrativas sobre os alunos e quais aspectos do desenvolvimento e estratégias pedagógicas estão sendo contempladas nestes documentos.

Ao iniciar a análise dos documentos, é possível perceber que a professora começa em ambos os estudos de caso uma contextualização sobre as famílias, o princípio da escolarização dos alunos e quais as expectativas familiares para com seus filhos *“Os pais estavam um pouco ansiosos e apreensivos, pois relataram que o filho era autista e estavam vendo como seria a recepção da escola, seus recursos humanos, se teria AEE, entre outras coisas” (Estudo de caso do aluno Maurício)*.

Percebo nessas falas a significação que a professora dá para o contexto familiar, em conhecer a histórias desses alunos para que a partir disso ela possa iniciar o seu trabalho pedagógico. Os pareceres pedagógicos apresentam a conversação com a família como uma forma de intervenção diante das questões apresentadas pelos alunos. Considero, assim, o diálogo com a família sempre importante para refletir sobre o processo de inclusão, pois por meio desses contatos é possível saber como os pais estão lidando com as questões da inclusão, assim como o que esperam desses sujeitos e da escola. Nesse sentido, por meio de uma escuta atenta, podem ser realizadas algumas pontuações para, a partir disso, iniciar o trabalho objetivando estratégias para as intervenções.

Percebe-se também como aconteceu a preparação e expectativa da escola ao acolherem os alunos quando a professora salienta *“No início do ano letivo a equipe estava preparada para receber o aluno autista. Sem conhecer o aluno, toda a escola já tinha criado uma imagem e uma expectativa. Segundo ela “o aluno que recebemos não correspondia a nada ao esperado. Foi difícil reconhecer o aluno “autista” em meio a todos os colegas” (Estudo de caso do aluno Maurício)*. É visível

nesta fala, o estereótipo criado sobre essas pessoas e a surpresa do não cumprimento dessas características, também penso que a professora por vezes se questiona sobre o diagnóstico.

Alguns aspectos do desenvolvimento aparecem como considerações significativas pela professora, como por exemplo, quando demarca que os alunos apresentam pobreza no brincar simbólico. *“Maurício tem dificuldade em desenvolver o jogo simbólico, quando brinca com carrinhos, o faz somente batendo um no outro” (Estudo de caso do aluno Maurício).* Por sua vez,

Ana apresenta uma grande pobreza no jogo simbólico, com dificuldade em brincadeiras de faz-de-conta, bonecas, brincar de casinha, etc”. Costuma manipular os brinquedos de forma estereotipada: batendo, mordendo ou balançando. *(Estudo de caso da aluna Ana).*

Kupfer et al. (2009, p. 55) definem que:

O brincar é uma forma de expressar, de modo livremente associativo, a fantasia inconsciente da criança. No caso de ausência completa de uma produção imaginária, o jogo da criança aparece colado à mecânica dos objetos, e não desdobra, em suas construções, uma narrativa. O brincar pode ainda aparecer sem referência ao faz-de-conta, aos limites e aos interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentares, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produções imaginárias. Finalmente, os desenhos e jogos de uma criança podem ser tomados como significações a serviço de uma história, de uma narrativa ou de uma informação, e então aparecem os limites, os interditos e o caráter figurado dos personagens. Nesse caso, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações.

Compreendo a partir dessas considerações narradas sobre o brincar simbólico, o conhecimento que a professora tem sobre a importância de desenvolver esse aspecto e a preocupação sobre a ausência deste quando relata no estudo de caso da aluna Ana: *“possui pobreza na brincadeira simbólica que caracterizam uma lacuna na construção do sujeito”.* (ESTUDO DE CASO DA ALUNA ANA).

Os estudos de caso de ambos alunos, narram sobre o aspecto da linguagem. A professora destaca: *“Maurício comunica-se bem, porém com dificuldades em*

estabelecer um diálogo, começando a relatar fatos sem oferecer uma “pausa” para seu interlocutor entrar na conversa”.

Em relação à aluna, discorre que:

Ana tinha dificuldade em expressar oralmente, suas necessidades e preferências” Ficava sentada em sua cadeira, demonstrando muitas estereotípias motoras e por vezes gritando (*Parecer pedagógico da aluna Ana*).

Considerando as alterações presentes no campo da linguagem, observam-se algumas manifestações singulares, sendo possível citar a ecolalia, a dificuldade para estabelecer um diálogo, a inversão pronominal (uso da terceira pessoa para se referir a si mesmo), a emissão de algumas palavras que expressam necessidade e a repetição de bordões.

A professora relata que com o passar dos anos, Ana apresentou muitos progressos, apresentando vocabulário esperado para sua faixa etária. Entretanto *“repete muitas vezes as mesmas frases e usa inversão pronominal, quando questiona aos demais “tu vem na aula amanhã?” “Tu fez xixi hoje?” para referir-se a si. (Estudo de caso da aluna Ana).*

Para Jerusalinsky et al (2013, p. 27),

a linguagem incide decisivamente em nossa constituição e a possibilidade de representar na linguagem o que nos afeta no corpo é o que nos tira de produções puramente reflexas e automáticas.

De acordo com essas narrativas, as quais mencionam que a aluna fala, mesmo com inversão, dificuldade em estabelecer um diálogo e repetição de frases, indicando alterações no campo da linguagem, avança positivamente no parecer pedagógico dos anos posteriores, certificando haver avanços nessas descrições sobre a linguagem.

Para Guareschi (2015, p. 144):

Assim, a linguagem não se restringe à fala ou ao vocabulário, mas ela diz respeito também à forma como esse sujeito se diz e se comunica com os outros. No campo da Educação, os professores sabem que a linguagem não se restringe a emitir palavras, pois, em suas avaliações, normalmente, observam se a criança estabelece um diálogo com o outro, para além da aquisição da fala.

Quanto a essas narrativas, a professora percebe que o menino fala, mas possui dificuldade para formar um diálogo porque não há intervalos em sua fala a fim de que o outro possa introduzir-se para dialogar.

Guareschi (2015) aponta:

As pausas são necessárias para que a fala do outro possa vir e o professor precisa também observar isso em sua intervenção pedagógica, especialmente com as crianças que não verbalizam ou verbalizam pouco. Caso contrário, corre o risco de falar o tempo todo, como uma forma de ocupar o silêncio que o angustia, não oferecendo espaços em que seu aluno possa se engatar na linguagem.

Algumas considerações sobre os momentos de socialização aparecem nas narrativas como: *“A ansiedade interfere nas brincadeiras, pois muitas vezes na tentativa de integrar-se, Maurício pode demonstrar atitudes agressivas, mas como salientou a professora Ananda, esses gestos não são maldosos, e sim uma tentativa de interagir com os colegas. Acrescentando, “É nesses momentos que se observa também uma intolerância à frustração, quando solicita a bola ou outro brinquedo, tem dificuldade em dividir e precisa ser orientado”.* (Estudo de caso de Maurício e Ana). Essa dificuldade nos momentos de socialização. é comum nas crianças com autismo por vários motivos, dentre eles problemas sensoriais, dificuldades para usar formas de comunicação e de perceber sentimentos ou gestos.

Apesar de, por vezes, haver dificuldade em expressar-se, ao passar o tempo, Ana já havia feito muitos amigos, como diz a professora *“os colegas sempre foram carinhosos, integrando Ana em todas as atividades lúdicas: no recreio, na pracinha,*

e educação física. Nesses momentos ela buscava interação com o outro, fazendo perguntas e dialogando". (Estudo de caso da aluna Ana).

A análise desses fragmentos demonstra que a interação dos alunos com os demais colegas é observada pela professora e é parte das práticas escolares desenvolvidas no processo de inclusão. As informações da professora denotam a relevância por ela referida aos processos de socialização no desenvolvimento das crianças.

Considerando as definições de Sibemberg (2016, p. 42):

As crianças não evitam o outro, mas têm uma relação difícil em razão de sua fala fragmentada, de repetições ecológicas, ecopráticas, de uma imagem corporal fragmentada, o que resulta num brincar empobrecido, sem articulação entre as partes que poderiam fazer uma série simbólica com início meio e fim. Daí que não se concentram, por vezes, em um único objeto, pulando, sem conexão, de um a outro, ou então, se fixam num objeto único de forma tão rígida que não se produz relação flexível de significância com o restante do mundo que as rodeia.

Para finalizar, a aluna necessitava de confirmações de sua rotina, a professora salienta:

É difícil algumas vezes estabelecer um diálogo, pois tem a tendência a repetir sempre os mesmos questionamentos, inclusive as atividades rotineiras, como a hora do lanche. É como se precisasse de uma confirmação das suas atividades por uma dificuldade inerente de antecipar o que vai acontecer.

Considero importante esse olhar e cuidado da professora em perceber as necessidades básicas de sua aluna, o que ao contrário poderia ocasionar uma série de consequências como angústia, estereotípias, dificuldade em permanecer na escola entre outras.

No que concerne aos aspectos do desenvolvimento, após a análise dos pareceres, considero esses alunos narrados por um olhar o qual posso chamar de cuidadoso, em que a professora identifica suas habilidades e suas necessidades.

Essa profissional analisa os aspectos do desenvolvimento como o brincar principalmente, o qual é algo que se deve trabalhar com muito mais engajamento em crianças com autismo, pois estas têm dificuldade neste aspecto muito além das demais. Observei também o aspecto da linguagem, sendo que algumas considerações dizem sobre esses alunos estarem fora deste campo, mas a professora desenvolve estratégias específicas para cada sujeito.

Em relação ao investimento que a escola faz nesses alunos, percebi que a professora é uma pessoa que busca esclarecimento sobre todos os aspectos e particularidades desses alunos, investe, procura conhecer, analisa. Além disso, faz suas apostas buscando alcançar os objetivos em comum do papel da escola e da família.

4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Os planos de atendimento educacional especializado e os pareceres pedagógicos contemplam algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas na escola. De acordo com a demanda dos alunos, a professora estabeleceu objetivos do professor do AEE e os objetivos de aprendizagem dos alunos:

- *Direcionar e estabelecer parceria entre os professores da sala comum e AEE assim como os profissionais do CAPS Infantil (Plano de atendimento educacional especializado).*

Esse estabelecimento e articulação entre os professores estabelecem trocas de conhecimentos e de estratégias que potencializará a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a demanda dos alunos, na dificuldade do jogo simbólico e de socialização com os colegas, a professora estabelece o objetivo:

- *Proporcionar a construção do sujeito, ou seja, através de brincadeiras e do jogo simbólico, a aluna deverá realizar a separação de si com o outro, melhorando a interação com o meio na família e na escola (Plano de atendimento educacional especializado da aluna Ana).*

O brincar revelou-se uma ferramenta importante nas estratégias pedagógicas desenvolvidas, sendo mencionado diversas vezes, como aparece na seleção de materiais do aluno Maurício:

- *Adesivos de personagens infantis, brinquedos diversos, como carrinhos, panelinhas, bonecos entre outros. (Plano de atendimento educacional especializado do aluno Maurício).*

Num primeiro momento, a professora utiliza como estratégia jogos e brincadeiras, para dar sentido a todos os comportamentos estereotipados. O brincar simbólico é uma das propostas feitas pela docente no plano de AEE, o que possibilita ainda, outras formas de produções para dar significado aos comportamentos estereotipados da aluna Ana, como por exemplo, o desenho, os contos de fada e a dança.

Dança na sala de recursos, sozinha e com outros colegas, vídeos infantis e músicas, para trabalhar som, ritmo, movimento, interação com o outro bem como a interpretação de histórias e letras de músicas, nessas atividades de dança, será proveitoso realizar uma brincadeira com papel que a aluna pica e rasga de forma mecânica, pois é necessário dar sentido às atividades estereotipadas.

Algumas estratégias e objetivos para desenvolver os conteúdos e favorecer sua aprendizagem em sala de aula aparecem como atividades em grupo e em parceria com a professora.

Sendo assim, concluo que as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora estão de acordo com as necessidades desses alunos, objetivam estimular a constituição do brincar simbólico, por meio diversos materiais sempre em conjunto com os outros professores. Além disso, procura dar significado aos movimentos estereotipados e, o mais importante, não deixa de desenvolver os conteúdos dos anos em que estão estudando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente o tema foi escolhido pela atual conjuntura dos desafios da inclusão escolar. A escolha da temática “narrativas que estão sendo produzidas nas escolas sobre os alunos com autismo” se deu devido à importância que deposita na relação professor-aluno, na construção da aprendizagem e de como os professores narram esses alunos, ocasionando suas produções.

Com o objetivo central de investigar as estratégias pedagógicas narradas nos documentos escolares e conhecer quais aspectos do desenvolvimento infantil são contemplados nas narrativas sobre os processos de aprendizagem dos alunos com autismo, percebi que alguns elementos do desenvolvimento infantil foram contemplados nos pareceres pedagógicos de ambos os alunos. Como exemplo é possível citar aspectos instrumentais como linguagem e comunicação, brincar, psicomotricidade, processos de socialização e organização dos hábitos de vida.

O brincar apareceu como elemento central tanto nos pareceres quanto nos planos de atendimento educacional especializado, sendo utilizado como ferramenta importante para desenvolver outras formas de produções e de dar significado a alguns movimentos estereotipados.

O aluno Maurício, em algumas narrativas nos pareceres pedagógicos, demonstrou manifestação de agitação e, por vezes, agressão aos colegas. No entanto, em relação às práticas escolares produzidas em torno dessa característica, percebi poucas narrativas de atividades que propiciem a simbolização e o reconhecimento do corpo.

É importante ressaltar que a professora inicia cada parecer falando sobre as características pessoais dos alunos, como por exemplo: sendo muito querido e educado. Procura organizar os atendimentos preferencialmente em momentos em que os alunos não percam nenhuma matéria considerada importante, e sempre parte dos gostos preferidos dos alunos, o que se sabe que é importante para maior sucesso e alcance dos objetivos propostos.

Contudo, ao concluir, acredito que na inclusão de alunos com autismo é necessário que elaborem estratégias e práticas escolares, de forma que estas não

se centrem somente em conteúdos mecânicos, mas que contemplem produções que enlacem esses sujeitos aos outros e ao universo simbólico.

6. REFERÊNCIAS

APA. **MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS**. 5ed. Porto Alegre, 2014.

APPOA. **Correio da APPOA**. ano.1, n.1 (1993). Porto Alegre 1993.

ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE CURITIBA. **Autismo**. Em revista n 22. Juruá editora. Curitiba, 2011.

BERNARDINO, F, M, L. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. Ed. Escuta. São Paulo, 2006.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
Data de acesso: 05/12/2018.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12764.html Data de acesso: 05/12/2018.

CAVALCANTI , E, A. ROCHA, S, P. **Autismo - Clínica Psicanalítica**. Casa do psicólogo. São Paulo, 2001.

CORIAT, L. **Escritos da criança**. Centro Lydia Corriat. n 4. 3 ed.Porto Alegre. 1996.

CORIAT, L, C. **Escritos da criança**. IPSDP. n7, 1 edição. Porto Alegre 2016.

CORRIAT, L. **Escritos da criança - Psicomotricidade**. n 3, 3 ed. Porto Alegre, 1990.

JERUSALINSKY, A. **Dossiê autismo**. 1ed. Instituto Langage, São Paulo, 2015.

KUPFER, M, C. PATTO, M, H, S. VOLTOLINI, R. **Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno – sujeito**. Escuta Fapesp São Paulo, 2017.

ORRÚ, S, E. **Aprendizes com autismo**. Editora Vozes. Petrópolis, 2016.

RIBEIRO, C, L, M, J. **A criança autista em trabalho**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

