

TRABALHO PEDAGÓGICO E AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Emilene Coco dos Santos⁵⁴
Ivone Martins de Oliveira⁵⁵

Resumo: O objetivo deste artigo é descrever e analisar aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido com uma criança com autismo na sala de aula e em outros espaços de ensino formal. Este trabalho busca nos estudos da abordagem histórico-cultural elementos para avançar nessa discussão. Trata-se de um estudo documental, que teve como base os registros arquivados na escola, relatórios, laudos e fotografias. Assumimos uma postura de análise crítica e cuidadosa, considerando que eles foram constituídos em momentos e condições sociais, históricas e culturais próprios. Tomamos o paradigma indiciário como base, considerando os indícios, as diferenças nas semelhanças e a cautela de ler nas pistas mudas os dados marginais. Na análise dos documentos, priorizamos passagens do trabalho educativo realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e do impacto desse trabalho no desenvolvimento de uma criança com autismo.

Palavras-chave: Autismo. Trabalho pedagógico. Escolarização

Abstract: The paper aims at describing and analyzing the aspects of the pedagogical work developed with an autistic child in the classroom and other spaces of formal teaching. The research searches in the historical-cultural approaches studies some elements to advance the discussion. It is a documental study, which was based on the records, reports, information and pictures filed at the schools. We use a critical and careful analysis, taking into consideration that that they have been constituted of their own social, historical and cultural moments and conditions. The evidentiary paradigm is used as basis, considering the indications, the differences among the similarities and the caution of reading the mute hints in the marginal data. During the documents analysis, it was prioritized some passages of the educative work held in the Children's education and in the Elementary Teaching and the impact of that work in the development of an autistic child.

Keywords: Autism. Pedagogical work. Schooling.

INTRODUÇÃO

O acesso das crianças com autismo ao ensino comum tem colocado aos profissionais da escola uma série de desafios que remetem à organização da escola e do trabalho educativo para atender às necessidades especiais dessas crianças e possibilitar a elas o acesso ao conhecimento escolar. Paralelamente, tem crescido o

⁵⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Estudo sobre Autismo NEESP/CE/UFES. Professora da rede municipal de Vitória.

⁵⁵ Doutora em Educação. Professora Associada II do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo e integra a Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES.

número de pesquisas que abordam aspectos referentes à educação escolar dessas crianças.⁵⁶

Nesse contexto, este trabalho visa a descrever e analisar aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido com uma criança com autismo no ensino regular, tendo como embasamento a abordagem histórico-cultural. Trata-se de um estudo documental, recorte de um estudo maior⁵⁷, que teve como base os registros arquivados na escola desde a matrícula de um aluno com autismo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) até o início do ano de 2011 quando já estava matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

O autismo, a educação escolar e a perspectiva histórico-cultural

Atualmente, o autismo está enquadrado nos transtornos globais do desenvolvimento,⁵⁸ e é utilizado, para o seu diagnóstico, o agrupamento de alguns critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV)⁵⁹ e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10). De acordo com esses critérios, para ser considerada pessoa com autismo, a criança deve apresentar comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

No entanto, é importante considerar que existe uma heterogeneidade de comportamentos e atitudes entre os sujeitos com autismo. Nem todos se comunicam mediante verbalização. Alguns aceitam o toque, enquanto outros rejeitam. Os

⁵⁶ CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 2009. 174f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

⁵⁷ SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

⁵⁸ Os transtornos globais do desenvolvimento são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

⁵⁹ Editado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) (2003).

comportamentos estereotipados podem estar presentes ou ausentes. Essas situações tornam os indivíduos únicos e distantes do olhar congelado sobre o autismo.

Assim, para além de discutir as causas do autismo ou características estereotipadas, torna-se necessário avançar no debate das possibilidades de conhecimentos desses sujeitos em suas singularidades e de ações educativas que favoreçam o desenvolvimento da criança com autismo. Estudar o histórico da escolarização desses sujeitos pode contribuir para compreendermos o movimento pelo qual passaram desde a exclusão do ensino comum até chegar às ações que viabilizam sua inclusão escolar.

Contextualizaremos brevemente a escolarização da criança com autismo tomando como referência o período em que ela esteve excluída da escola até sua inserção neste espaço pela matrícula no ensino comum. Essa escolarização passou por mudanças que envolveram a saída das escolas especiais e a entrada no ensino comum. Contudo, essas mudanças não se efetivaram em um tempo curto, ao contrário, envolveram uma busca para ocupar um lugar na escola para todos, o que ainda não se configurou completamente na realidade brasileira.

O direito à educação para esses alunos está garantido na legislação nacional, a saber, pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, além de vários outros documentos legais. Porém, no cotidiano escolar, percebemos que esse direito legal necessita se materializar pela via da ação pedagógica dos professores e da implementação de políticas educacionais favorecedoras da inclusão escolar.

Muitas vezes, a articulação restrita das políticas educacionais e a precariedade das ações pedagógicas dificultam a incorporação das necessidades de aprendizagem desses estudantes nas atividades vivenciadas pelo grupo de uma sala regular, pois a visão clínica está evidenciada, projetando a ideia de que esses estudantes necessitam de intervenções “curativas” às suas “deficiências” em detrimento do acesso ao conhecimento trabalhado no coletivo da turma.

Discorrendo sobre a educação escolar de sujeitos com autismo, Baptista, Vasques e Rublescki⁶⁰ mencionam as propostas que enfocam o estabelecimento de comportamentos considerados adequados por meio de repetições e estratégias

⁶⁰ BAPTISTA, C. R., VASQUES, C. K., & RUBLESCKI, A. F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. **Correio da APPOA**, 114, 31-36.

pouco flexíveis, as quais revelam uma percepção desses sujeitos como incapazes de avanços significativos no desenvolvimento de processos de pensamento mais elaborados.

Por outro lado, apoiando-nos na matriz histórico-cultural, entendemos que as relações sociais e a mediação pedagógica podem promover as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores em sujeitos com desenvolvimento atípico.

Para Vigotski,⁶¹ a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. Desde que nascem as crianças estão em constante interação com os adultos que transmitem a elas sua maneira de se relacionar e sua cultura. É por meio desse contato com os adultos que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

O desenvolvimento infantil está relacionado com as experiências mediadas que são oportunizadas no nosso convívio social. Segundo Vigotski, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação, não de forma mecânica, mas impregnada pela ação do outro e do sujeito, num movimento dialético. Esse processo de apropriação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e implica uma atividade mental perpassada pelo domínio de instrumentos de mediação do homem com o mundo. Entre esses elementos mediadores, encontra-se a linguagem. Para o autor, “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana”.⁶²

De acordo com Saviani,⁶³ a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre práticas educativas que viabilizem a apropriação, por parte de todas as crianças, especialmente aquelas com autismo, dos conhecimentos, valores, modos de pensar,

⁶¹ VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

⁶² VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁶³ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 13.

de sentir e de agir que lhes permitam se constituírem na perspectiva da humanidade histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens.

A metodologia do estudo

Diante do interesse de compreender aspectos da escolarização da criança com autismo no ensino comum, buscamos elementos para aprofundar a discussão sobre o delineamento de uma prática educativa que efetivamente potencialize o desenvolvimento desses sujeitos na escola comum por meio da análise documental.

Essa análise permite ver o documento para além das condições em que eles foram escritos, por quem, onde e as suas finalidades. Possibilita buscar as informações nos registros com uma leitura cuidadosa e compreender que

[...] um documento nunca é o simples resultado de uma situação histórica dada. Ele é o produto orientado de uma situação. O que então é preciso analisar são as condições nas quais tal documento foi produzido e não só de que ambiente sai ou de que é que literalmente nos fala.⁶⁴

Neste trabalho, tomamos como material para análise registros arquivados na EMEF sobre aspectos do processo de escolarização de Rafael⁶⁵, uma criança de 10 anos que recebeu o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo), comportamento hiperativo e sem comunicação verbal aos 4 anos de idade. Rafael foi matriculado no CMEI no ano de 2005, freqüentou a educação infantil até o ano de 2007 e em 2008 foi matriculado na EMEF.

Na busca de conhecermos mais o aluno e a sua história, examinamos criticamente os documentos arquivados na escola, como os relatórios e laudos. Assumimos uma postura de análise crítica e cuidadosa, considerando que esses documentos foram constituídos em momentos e condições sociais, históricas e culturais próprios.

Examinamos documentos, como relatórios de diferentes professores, fotografias, atividades registradas nos cadernos encontrados na escola e laudos. Esse estudo dos documentos favoreceu a nossa interpretação sobre o movimento inicial na escola para a inserção do aluno no ambiente escolar. Nesses documentos destacam-se aspectos de seu desenvolvimento no transcorrer dos anos, a partir do olhar dos professores e arquivos de diagnósticos da criança em momentos distintos.

⁶⁴ LE GOFF, Jacques. A nova história. In: LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história:** entrevista a Francesco Maiello. Lisboa: edições 70, 1999.

⁶⁵ Nome fictício.

Na análise dessa documentação, tomamos o paradigma indiciário como base para narrar essa história de inclusão do aluno com autismo no ensino regular. Neste paradigma consideramos os indícios, os pormenores aparentemente negligenciáveis, as sutilezas não formalizáveis, as diferenças nas semelhanças, a decifração de signos, a cautela de ler nas pistas mudas os dados marginais.⁶⁶ A análise priorizou passagens do trabalho educativo realizado no CMEI e na EMEF onde a criança esteve matriculada e sua repercussão em seu desenvolvimento.

Passos iniciais da escolarização de Rafael na EMEF: o processo de conhecimento do espaço e o trabalho pedagógico

Encontramos nos registros informações que nos direcionaram para a análise dos momentos iniciais de escolarização da criança com autismo na EMEF. Na análise dessa documentação chamou-nos a atenção: o movimento feito pelos professores e por Rafael na EMEF; o investimento dos profissionais; e os planejamentos – coletivo e individual – propostos pelo grupo.

Os arquivados na escola indicam que nos primeiros anos havia uma resistência por parte de Rafael em permanecer na sala regular e realizar as tarefas solicitadas: ele saía pelos corredores batendo palmas fortes, frequentemente queria brincar no balanço, pouco respondia às tentativas de contato de adultos e de crianças. Isso acontecia de forma mais marcante no início de cada ano e a cada mudança das pessoas que acompanhavam sua escolarização. Enquanto os profissionais buscavam estruturar o trabalho, parecia que Rafael aproveitava para “descumprir” os combinados. Muitas vezes, parecia “testar” o grupo quanto aos espaços e tempos utilizados na escola. Dependendo de quem estivesse com ele, fazia as atividades propostas, mesmo reclamando, e ficava um tempo maior na sala. Em outras situações, com pessoas com um vínculo mais frágil, ficava correndo pelos corredores e permanecia no balanço sem entrar na sala em nenhum instante.

Estudos de Baptista, Vasques e Rublescki⁶⁷ indicam que muitos educadores são resistentes ao trabalho com crianças com autismo devido a temores em não

⁶⁶ GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

⁶⁷ BAPTISTA, C. R., VASQUES, C. K., & RUBLESCKI, A. F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. **Correio da APPOA**, 114, 31-36.

saber lidar com suas singularidades. Os documentos analisados indicam que o trabalho pedagógico orientado para Rafael, nos 08 anos de sua escolarização, demandou grande investimento dos profissionais, que também não tinham conhecimentos sobre o autismo.

A análise do material coletado aponta que, nos diferentes anos de escolarização de Rafael, os profissionais procuravam se organizar para atender ao aluno na sala regular. De modo geral, participavam dessa organização a professora regular, a professora especializada, a estagiária, mais diretamente. Contudo, nem sempre Rafael permanecia neste espaço. Os relatórios encontrados na EMEF indicaram que enquanto a criança freqüentava a educação infantil ela permanecia um tempo maior no grupo. Já na EMEF demorou um pouco na adaptação ao novo espaço, demandando uma reorganização dos tempos e espaços para o seu atendimento que envolveu: a sala de recurso multifuncional, o laboratório de informática e a biblioteca. Considerando as dificuldades de adaptação da criança à sala de aula, de início, o trabalho educativo era feito individualmente e aos poucos começou a ocorrer também no contexto da sala comum e no coletivo.

Os planejamentos coletivos sistemáticos e regulares foram constituindo um momento necessário para a reflexão do grupo quanto ao trabalho pedagógico realizado.

Tanto no CMEI quanto na EMEF os profissionais começaram a dedicar-se ao estudo sobre autismo, principalmente aqueles que estavam diretamente ligados à criança. Essa formação continuada foi primordial para que fosse minimizada a insegurança instaurada inicialmente nos diferentes grupos de professores diante do aluno com autismo. Esses estudos eram orientados por textos divulgados nos sites sobre autismo, palestras e cursos oferecidos por psicólogos de instituições especializadas e estudo coletivo do livro “Autismo e Educação” na EMEF.⁶⁸

Consideramos importante e necessário o estudo sobre autismo para entender essa síndrome e compreender as singularidades que perpassam esses sujeitos, mas não podemos desconsiderar que o desenvolvimento humano acontece nas relações estabelecidas no meio social e cultural onde vivemos, e neste caso alguns estudos podem não colaborar para esse entendimento, quando afirmam que as

⁶⁸ BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

pessoas com autismo precisam permanecer isoladas, com aprendizagem restrita e pouca interação verbal.

Passagens da organização do trabalho realizado na EMEF puderam ser observadas em um caderno que foi usado para o registro dos planejamentos e dos diferentes momentos de intervenção dos professores e estagiária com o aluno no ano de 2010. Este caderno de planejamento foi utilizado pelos profissionais nos anos seguintes e tinha como proposta oportunizar o registro, quase diário, das atividades e produções do aluno diante do que era proposto. Fazia parte do conteúdo desse caderno os temas planejados para o trabalho com Rafael a partir do que era planejado para a sua turma. A professora regente apresentava o que iria abordar na aula e isso era discutido com o grupo para então se buscar formas de trabalhar os conhecimentos em foco com Rafael.

O processo de organização da escola e do trabalho educativo e os avanços na escolarização de Rafael

Os dados do CMEI e da EMEF apontam que a criança gostava de ouvir músicas, folhear livros e revistas, manusear massa de modelar, montar quebra-cabeças e balançar no parque. E foi esse caminho seguido pelos profissionais: partir do que interessava ao aluno como *meio*, como estratégia para chegar ao *fim*, que era propiciar condições adequadas aos seus avanços na apropriação de conhecimentos trabalhados na escola.

Por meio da análise dos registros da EMEF, identificamos diferentes estratégias se delineando a partir dos desafios que surgiam cotidianamente no trabalho com Rafael. Nos documentos analisados ressaltam-se o investimento em: formas de comunicação e interação com a criança; estratégias que possibilitassem a ela o conhecimento dos diferentes tempos e espaços da escola; procedimentos e recursos que permitissem a ela participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, um grande desafio da escola era possibilitar a construção de vínculos que possibilitassem a mediação que passava, necessariamente, pelos processos de comunicação e de interação, justamente o ponto nodal da escolarização do aluno.

Em 2009, na EMEF, foi construído um plano de trabalho⁶⁹ que ajudou os profissionais a refletirem sobre as práticas pedagógicas, enfocando os objetivos e as atividades realizadas com o aluno. Esse não foi um momento fácil para o grupo, que, diante das dificuldades, sentia a necessidade de mais elementos do que conseguia encontrar nas leituras sobre o autismo para trabalhar com Rafael.

Um desafio para esses profissionais era perceber Rafael como aluno e não propriamente o autismo, ver Rafael para além desse transtorno, considerando seu modo diferente de ser aluno.⁷⁰ Encontramos pistas da constituição de Rafael como aluno a partir da interação com o grupo, mas tudo do seu modo, às vezes participando diretamente com o grupo na atividade ou ficando às margens, compartilhando o momento de outra forma.

Aos poucos, o aluno foi compreendendo os diferentes tempos e espaços na escola, com avanços consideráveis dentro de um percurso complexo para o nosso sujeito. Mas os desafios não existiam apenas para o aluno. O trabalho educativo também foi lento, complexo, com idas e vindas na direção do fazer/conhecer, procurando envolver grande parte da equipe, que, apesar de todas as dúvidas, acreditava na potencialidade da criança.

A essência do trabalho educativo consiste na ação mediada de forma intencional e deliberada. Assim, o trabalho educativo pode propiciar condições para que o sujeito se aproprie dos conhecimentos acumulados historicamente e dos valores. A sistematicidade no trabalho educativo observado na análise dos dados aponta que, inicialmente, os profissionais lançaram mão de práticas educativas já estabilizadas historicamente com as crianças com desenvolvimento típico para atuar com Rafael. Aos poucos foram descobrindo e buscando outras maneiras de pensar o trabalho educativo, uma transformação de suas práticas e um outro olhar quanto às possibilidades de aprendizagem da criança com autismo.

No que se refere às estratégias que possibilitassem a Rafael o conhecimento e a inserção nos diferentes tempos e espaços da escola, na EMEF os documentos destacam que houve a necessidade de investir em seu reconhecimento da escola como um local composto por espaços diferenciados, tempos definidos para as atividades realizadas e formas próprias de comportamento. Encontramos nos

⁶⁹ VITÓRIA. **Plano de trabalho**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

⁷⁰ VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Visor, 1983.

documentos algumas ações para atingir esse objetivo: criação de um catálogo de fotos do aluno nos diferentes espaços para orientar sua ação em momentos diferenciados; atendimento individual e em pequenos grupos; organização de horários com atividades na biblioteca e na sala de informática com todo o grupo; elaboração de um plano de trabalho detalhado; registro em caderno único das ações e reflexões do grupo.

A construção do catálogo incluiu a organização das fotos do aluno com os profissionais da escola (professora regente, professora de Educação Especial, professor de Educação Física e estagiária), do espaço da sala de aula; montando um jogo de quebra-cabeça; fazendo colagem; lanchando; no recreio; na informática; fazendo pintura; ouvindo música; no parque; e com sua mãe representando o fim do dia. A ideia surgiu em um planejamento em que foi discutido uma forma de mostrar para o aluno os diferentes profissionais e a divisão dos tempos e espaços na escola.

No que tange aos procedimentos e recursos que permitissem a ele participação nas atividades escolares, foram construídos nos anos de sua escolarização: alfabetos móveis; fichas de leitura com imagem e palavra; escrita com materiais diversos; caderno do nome; caderno do alfabeto ilustrado; maquetes; brinquedos com sucata, entre outras atividades xerocadas adaptadas a partir do conteúdo estudado pela sua turma. No uso desses recursos, os documentos apontam que havia um investimento por parte dos profissionais no diálogo e na participação ativa de Rafael.

Baptista⁷¹ afirma que “[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador.” Analisando registros, entendemos que esse compromisso perpassava as ações dos profissionais e possibilitava, ainda que lentamente, a configuração de práticas que permitissem avanços no desenvolvimento de Rafael, práticas estas orientadas para formas de comunicação e interação adequadas com a criança; o delineamento de estratégias que possibilitassem a ela o conhecimento dos diferentes tempos e espaços da escola e a seleção e criação de procedimentos e recursos que permitissem a ele participação nas tarefas.

⁷¹ BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006 p. 93.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para discutir o trabalho pedagógico em relação à criança com autismo no ensino comum, tomamos como referência os estudos de Vigotski sobre o papel do outro na formação da consciência e, particularmente, no funcionamento mental do sujeito, por meio de relação mediada pela linguagem, bem como as considerações de Saviani sobre o ato educativo. Nessa perspectiva, ressalta-se que o trabalho pedagógico implica a ação mediada dos profissionais da escola de forma intencional, deliberada e planejada.

Para que esse trabalho seja realizado, o estudo aponta que um passo fundamental é a construção de uma imagem da criança com autismo como um ser capaz de interagir com os outros, ainda que em alguns casos de forma diferenciada, e, por meio dessa interação, um sujeito com possibilidades de ampliação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Um segundo aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que o trabalho educativo visando ao desenvolvimento da criança com autismo não pode ser restrito à sala de aula e nem solitário, circunscrevendo apenas a esfera de atuação do professor regente ou da educação especial. Ao contrário, implica o envolvimento da escola como um todo, que necessita conhecer sobre o autismo, sobre a criança, sobre formas apropriadas de se relacionar com ela e sobre práticas e recursos apropriados para possibilitar avanços em seu desenvolvimento.

Dessa forma, no estudo em foco, a prática educativa organizou-se pela via do trabalho coletivo, por meio do compartilhamento de informações e reflexões sobre o autismo, a criança e possíveis procedimentos de ensino entre professores, alunos, estagiária e família, bem como do planejamento do trabalho pedagógico dirigida a ela. Entretanto, esse percurso não foi linear, nem desprovido de inseguranças e conflitos.

No processo de construção dessa prática educativa, notamos que, inicialmente, os profissionais lançaram mão de práticas educativas já estabilizadas historicamente com as crianças com desenvolvimento típico para atuar com Rafael, desconsiderando as especificidades de seu desenvolvimento. Neste caso, estava posto no trabalho a finalidade do processo, mas ainda não havia clareza quanto ao percurso.

Os avanços nos estudos e reflexões sobre o trabalho desenvolvido com o aluno foram, aos poucos, possibilitando movimentos de reorganização dos modos de olhar para a criança e de trabalhar com ela de forma a priorizar o desenvolvimento de formas de pensamento mais elaboradas. Nesse percurso, podemos destacar como relevante: o envolvimento e o compromisso dos profissionais com o seu processo de escolarização; o movimento de estudo para conhecer mais sobre a criança com autismo e as possibilidades da prática pedagógica; a organização do plano de trabalho na escola; a construção de recursos e procedimentos na sala comum e na sala de recursos multifuncionais.

Na organização do trabalho pedagógico foi fundamental o investimento em formas de comunicação e interação com a criança, em estratégias que possibilitassem a ela o conhecimento dos diferentes tempos e espaços da escola e em procedimentos e recursos que permitissem a ela participação nas atividades escolares. Aos poucos os profissionais foram compreendendo formas de contato e de diálogo com a criança, o que possibilitou sua participação ativa em atividades organizadas para ela. A condução do trabalho começou a ter como ponto de partida temas de interesse específico do aluno, conduzindo-o aos poucos na apropriação de conhecimentos abordados pela escola. Entre as atividades de leitura e de escrita, podemos apontar o uso do alfabeto móvel como uma alternativa ao lápis e papel, frequentemente rejeitados por Rafael; as fichas de leitura com palavras e imagens que fossem atrativos e tivessem forte significado para ele; a escrita com materiais diversos; o uso de recursos tecnológicos, como o computador, bastante atrativo para a criança.

Entendemos, entretanto, que os aspectos considerados neste trabalho estão longe de propor caminhos rígidos e generalizados para todos os alunos com autismo. É possível constatar uma heterogeneidade de comportamentos e atitudes entre as pessoas com autismo. Então, como acontece com qualquer criança, “[...] não existem duas crianças autistas que sejam idênticas. O que dá certo com uma pode não funcionar com outra”.⁷² O reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, a compreensão de que ele não tem um “destino” traçado a partir do que lhe falta e a aposta no seu desenvolvimento potencial são elementos essenciais em seu processo de escolarização.

⁷² GRANDIN, T. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R., BOSA, C. (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, C. R., VASQUES, C. K., & RUBLESCKI, A. F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. **Correio da APPOA**, 114, 31-36.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R., BOSA, C. (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006 p. 93.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 2009. 174f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
GRANDIN, T. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LE GOFF, Jacques. A nova história. In: LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história**: entrevista a Francesco Maiello. Lisboa: edições 70, 1999.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 13.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Visor, 1983.

VITÓRIA. **Plano de trabalho**. Vitória: Secretaria Municipal