



## **Mediação, autismo e educação infantil: Práticas para engajar a criança em atividades**

Cláudia Sanini

Cleonice Alves Bosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eixo Temático: Autismo

### **Introdução:**

O autismo se caracteriza pela presença de desenvolvimento atípico na interação social, comunicação e repertório restrito de atividades e interesses. No contexto de inclusão escolar estes alunos necessitam de um planejamento das práticas pedagógicas conforme o seu desenvolvimento (Bosa, 2006). Estas crianças podem despertar sentimentos de frustração no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência à novidade e desorganização diante de desafios (Goldberg, 2002; Sanini, 2011; Marocco, 2012). Por exemplo, a exposição direta a estímulos diversos e intensos, sem a devida mediação do professor, pode sobrecarregá-las pela saturação de informações (Orrú, 2003), levando-as a apresentar um comportamento desorganizado, pela dificuldade em comunicar suas necessidades. Assim, faz-se necessária a mediação do educador, organizando as experiências para que façam sentido e sejam toleradas pela criança. Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente relacionados e atuam por meio de um processo dialético (Vygotsky, 1933/1994). Aprender é estar com o outro, que é um mediador da cultura, (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1998). Estudos mostram que crianças com autismo são capazes de desenvolver maior consciência dos outros e maior senso de metas e intenções compartilhadas quando existe apoio ambiental (Liebal, Colombi, Rogers, Warneken, & Tomasello, 2008). Na perspectiva sociocultural de Tomasello (2003), a atenção compartilhada se desenvolve quando a criança compreende o outro como um agente intencional. A interação é um meio-de-campo essencial de realidade socialmente compartilhada, fornecendo o contexto intersubjetivo para o processo de simbolização. A criança compreende que o adulto está fazendo aquele som ou gesto com a intenção de que prestem atenção em algo. Ela concebe estas ações como um ato intencional comunicativo do parceiro para

ela. Compreender estes modos peculiares da criança situar-se no mundo permite aos educadores desenvolver sua prática de modo a auxiliar o desenvolvimento infantil, em consonância com os objetivos da educação infantil.

**Objetivo:** Investigar as práticas pedagógicas utilizadas por uma educadora de um aluno com autismo, com dificuldades de linguagem e reações intensas a mudanças, no sentido de auxiliá-lo no processo de comunicação.

**Metodologia:**

**Delineamento:** Estudo de caso único (Yin, 2005).

**Participantes:** Professora de um aluno com autismo de uma escola privada de educação infantil (Porto Alegre, RS).

**Instrumentos:** Entrevista semi-estruturada, gravada, realizada com a professora. Esta entrevista faz parte de um estudo maior, que realizou um programa de acompanhamento às educadoras da escola sobre o autismo e o desenvolvimento infantil.

**Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados:** Os dados foram coletados a partir de uma entrevista realizada com a professora, na escola, que foi transcrita e submetida à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Optou-se por apresentar apenas a categoria “Prática Pedagógica”.

**Resultados e Conclusão:**

A análise da entrevista gerou a categoria: “Prática pedagógica”, que inclui as práticas desenvolvidas pela professora para lidar com as dificuldades no trabalho com o aluno com autismo, e as seguintes subcategorias: “Partir da percepção da criança”; “Repetição e Antecipação das Instruções”; e “Negociação”. A escolha dessas práticas partiu da “percepção das características da criança”: “... a gente, com a vivência foi percebendo, pelas características dele, que ele traz”. Ela foi atenta as suas dificuldades, mas, sobretudo, às suas potencialidades e jeito de ser. Isso permitiu desenvolver ações adequadas às necessidades da criança e à possibilidade de entendimento das situações para amenizar as dificuldades encontradas. Conforme Melo e Ferreira (2009), ao se cuidar de uma criança, é importante considerar suas necessidades, que quando respeitadas proporcionam importantes informações sobre a qualidade daquilo que recebem.

Outra prática utilizada foi a “Repetição” e a “Antecipação”. Diante de um novo projeto, a professora explicava várias vezes ao aluno sobre a mudança: “... eu falei que a gente ia trocar,..., aí ele mesmo falava quando queria desenhar o tubarão: ‘Já foi, né’. Porque eu falei a primeira vez: ‘Esse já foi, vamos trabalhar outra coisa’. Sempre tinha que retomar”. O uso constante da repetição da instrução, no autismo, torna-se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequências complexas de instruções, e da dificuldade para lidar com mudanças. Quanto às instruções verbais, estas precisam ser decompostas em unidades menores, evitando o excesso de informações irrelevantes para a realização da tarefa. Esta medida, juntamente com a repetição, auxilia a criança a entender a demanda que lhe é proposta (Bosa, 2006).

Quando a criança resistia em realizar nova tarefa, a professora usava a “Negociação”: “Aí ele ficava brabo e eu dizia: ‘A profe deixa tu fazer o desenho do tubarão... mas primeiro tu tem que fazer a atividade com a gente’. Na maioria das vezes ele aceitou”. Segundo a literatura, a negociação funciona como a antítese da disputa, que faz parte do desenvolvimento infantil, permitindo à criança experienciar autonomia (Vieira, 2009). No autismo, a imposição pode tornar a criança mais desorganizada, pela exacerbação de comportamentos desafiantes. Quando se negocia, se antecipa à criança pistas sobre o comportamento esperado naquele momento, possibilitando sua compreensão. Os resultados demonstraram a importância dos processos mediacionais para a aprendizagem, permitindo ao aluno ser capaz de resolver os problemas propostos. Foi evidenciada, também, a função organizadora da linguagem para o pensamento. Para Vygotsky (1933/1994) as dificuldades reais das crianças com necessidades especiais decorrem das interpretações sociais feitas. Deve-se considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e com parceiros sociais como fatores que podem dificultar o desenvolvimento desses indivíduos. O favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados no desenvolvimento destas crianças (Souza & Batista, 2008).

## Referências:

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bosa, C.A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Suppl 1), S47-S53.
- Goldberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: Um estudo comparativo*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S. J., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Helping and cooperation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 224-238.
- Marocco, V. (2012) Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação. Dissertação de Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Melo, F. R. L. V. & Ferreira, C. C. A.. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 121-140.
- Orrú, S.E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 01-15.
- Sanini, C. (2011). Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora. *Unpublished master's thesis*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Souza, C. M. L., & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: Possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 383-391.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1999).
- Vieira, A.M. (2009). Autoridade e autonomia: Uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-10.

- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5th ed., J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto, & S. C. Afeche. Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1933).
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (D. Grassi, Trans.). (3th. ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman/Artes Médicas. (Original published in 2003)