

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Carla Simone Ribeiro Andriotti

“Eu, o Kessi!”:
A construção da linguagem em crianças com autismo

Porto Alegre
1. Semestre
2010

Carla Simone Ribeiro Andriotti

“Eu, o Kessi!”:

A construção da linguagem em crianças com autismo

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre
1. Semestre
2010

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de vida, de me modificar com os desafios encontrados a cada dia.

À Professora Maria Isabel Habckost Dalla Zen (Bela), por ser um modelo de professora – alfabetizadora que toda aluna em formação sonha um dia conseguir ser. Agradeço pelo acolhimento desde o início, começando pela disponibilidade de ir até Guaíba supervisionar meu estágio, pois foi graças à sua ida até lá que começamos nossa parceria com o aluno Kessi. Obrigada pela ternura, pelas muitas palavras lindas que me dispensou nos momentos difíceis que passei no decorrer desse um ano em que estivemos juntas e pelas aprendizagens no campo da linguagem, principalmente às que se referem ao Kessi.

À minha família, em especial ao meu pai José Carlos e à minha mãe Aida pelo grande incentivo em todos os momentos. Foram vocês que me ensinaram a importância e o valor dos estudos na vida. À minha irmã Isabel, por ter trilhado primeiro o caminho da educação e me possibilitado segui-la posteriormente, tendo o pré-conhecimento de muitos desafios e recompensas desta profissão.

Às integrantes do grupo G6 (Clarissa, Fabíola, Mariana, Natalie e Renata), por tantos momentos prazerosos durante esses quatro anos de curso, e pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus queridos alunos com os quais tive o prazer de conviver desde que iniciei minha carreira docente, pois sempre aprendi com cada um individualmente. E ao meu querido Kessi, que possibilitou a quebra de muitos paradigmas e pré-conceitos, além do aprendizado, afeto e vínculo estabelecido durante este ano e meio.

OU NÃO

Escrever pode ser arrancar espinho do pé.
Desfolhar, desfiar, desfazer nós.
Escrever pode ser tentar se curar.
Pode ser bordar ou tecer. Pode ser cavar.
Escrever pode ser colocar para quarar.
Pode ser querer cuidar do que não cura.
Pode ser alívio, pode ser auxílio. Escrever pode
ser um mantra.
Ou pode ser um muro. Pode ser um fosso. Pode
ser vazão.
Escrever pode ser certo ou não. Pode ser um
engano. Pode ser um dano, um coice.
Um prego enferrujado, uma porta. Uma
esquina encruzilhada.
Uma porrada. Escrever pode ser um vício.

Viviane Mosé – (Toda Palavra, p. 23-24)

RESUMO

O presente trabalho, um estudo de caso de cunho etnográfico, versa sobre a construção da linguagem em crianças com autismo. Toma como referência um aluno portador da Síndrome do Espectro Autista, com sete anos de idade, estudante do 2º ano de uma Escola Municipal de Guaíba/RS. Contempla intervenções pedagógicas sistemáticas com o referido aluno, a partir das quais foram obtidos os dados empíricos. Conta, também, com registros do período de Estágio de Docência do Curso de Pedagogia/UFRGS, ocorrido em 2009/2, momento em que o participante do estudo fazia parte da turma onde a graduanda era professora. Problematisa, portanto, generalizações existentes sobre possíveis limitações descritas e fixadas em torno do autismo. Para isso, baseia-se em referenciais teóricos sobre inclusão social, transtorno global do desenvolvimento, especialmente o autismo, em articulação com as discussões sobre alfabetização e letramento na dimensão da oralidade e da escrita, entendendo a linguagem como uma forma de interação humana e produtora de sentidos. As análises apontam indícios de interações significativas com a criança, as quais evidenciam aprendizagens relevantes, observadas durante as intervenções realizadas, no que se refere: à socialização, à compreensão/execução das atividades propostas, à função da leitura e da escrita.

Palavras-chave: 1. Linguagem - Alfabetização. 2. Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo. 3. Intervenção Pedagógica.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 AS MOTIVAÇÕES QUE DERAM ORIGEM AO ESTUDO	7
2.1 UM DESTAQUE A ALGUÉM “ESPECIAL”: MINHA INSPIRAÇÃO PARA A PESQUISA	7
2.2 UM ALUNO BEM DIFERENTE ENTRE OS DEMAIS	8
3 PERCURSO METODOLÓGICO	13
3.1 AS CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA	13
3.2 O PASSO A PASSO	14
4 O ‘GPS’! AS TEORIZAÇÕES COMO GUIA	17
4.1 A INCLUSÃO	17
4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO	20
4.3 A LINGUAGEM: ASPECTOS DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO NAS TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	24
4.4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	25
5 AO ENCONTRO DO INESPERADO: AS APRENDIZAGENS DE KESSI	27
5.1 INTERAÇÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS DO SUJEITO “ENSIMESMADO”	27
5.2 ORALIDADE E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	29
5.3 ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO: INDÍCIOS DE APRENDIZADO	31
6 O PONTO DE CHEGADA OU UM NOVO PONTO DE PARTIDA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7 REFERÊNCIAS	37
8 APÊNDICES	40
9 ANEXO(S)	44

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é requisito para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O mesmo descreve e analisa os movimentos realizados para a inclusão e aprendizagens, principalmente em torno da linguagem, de uma criança portadora da Síndrome do Espectro Autista. O participante do estudo foi meu aluno durante o período letivo de 2009, período em que também aconteceu o estágio de docência do curso de pedagogia. A experiência de incluir e ensinar este aluno motivou a continuidade do investimento nas intervenções como ele e tudo isso desencadeou as análises que aqui apresento.

Dessa forma, o trabalho conta com seis capítulos assim divididos:

No segundo capítulo, retomo as características gerais da turma na qual realizei o estágio curricular no ano de 2009, destacando a inclusão do citado aluno com necessidades educativas especiais. Em seguida, apresento meus objetivos e as inquietações que me motivaram a pesquisa.

No terceiro, descrevo os caminhos metodológicos empregados para a realização deste trabalho, situando-o dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Prosseguindo, no quarto capítulo, traço um panorama dos principais aportes teóricos os quais utilizei para estruturar o trabalho, começando por um breve histórico e delineando um quadro atual de políticas de inclusão, bem como características da Síndrome do Espectro Autista, e, ainda, discutindo aspectos referentes às práticas de alfabetização-letramento em turmas de primeiro ano do ensino fundamental.

No quinto capítulo, descrevo algumas das sessões de intervenções pedagógicas que realizei com Kessi, analisando os aspectos que ficaram mais evidentes, os quais foram considerados indícios de suas (e minhas) aprendizagens.

No sexto capítulo, lanço as considerações finais, re-pensando as aprendizagens de Kessi e tentando responder às perguntas iniciais de pesquisa, as quais me desafiaram a realizá-la.

2 AS MOTIVAÇÕES QUE DERAM ORIGEM AO ESTUDO

Neste capítulo, procuro contextualizar o cenário em que se desenvolveu o estágio curricular no ano de 2009, as características gerais da turma. Destaco a importância da inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais em meu grupo de alunos, suas características iniciais e todo o movimento que realizei para conhecer no que consistia a síndrome do espectro autista. Em seguida, apresento meus objetivos e as inquietações que deram fôlego para o caminho que busquei percorrer nesta pesquisa.

2.1 UM DESTAQUE A ALGUÉM “ESPECIAL”: MINHA INSPIRAÇÃO PARA A PESQUISA

No ano de 2009, realizei meu estágio curricular em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental¹, localizada no município de Guaíba, tendo como orientadora a professora Maria Isabel H. Dalla Zen. Cabe assinalar, que exerci uma formação em serviço, pois sou professora titular na referida escola, sendo que vinha trabalhando com essa turma desde o início do ano letivo.

A turma 1º ano “C” era composta por 19 alunos, sendo 11 meninas e 8 meninos. As crianças encontravam-se no 1º ano do Ensino Fundamental, etapa destinada ao início do processo de alfabetização. Os alunos reconheciam seu nome, identificavam a letra inicial das palavras, reconheciam o alfabeto e estavam em diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e escrita.

Diante da diversidade de alunos e seus “estágios” de alfabetização, precisei trabalhar de maneira diferenciada na proposição das atividades.

Também no início do ano letivo de 2009, recebi a notícia de que teria, em minha turma, a inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais, mais precisamente com autismo. É impossível deixar de admitir que uma grande angústia, a partir daquele momento, alojou-se em mim.

¹ Por questões éticas, manterei em anonimato o nome da instituição, a qual será identificada como Escola Azul.

Diante da minha aflição, escola e eu percorremos um movimento de procura e conhecimento sobre a síndrome do espectro autista e procuramos observar Kessi², conhecer suas características, estabelecer vínculos e delimitar limites – regras de convivência com o grupo.

Enfim, recebemos Kessi, assim como os demais alunos, “de coração aberto” com suas diferenças e singularidades. Hoje é um aluno, assim como os demais, muito querido; e ficamos felizes em vê-lo correndo pelo pátio, sentado por vezes com seus colegas, interagindo, brincando, pintando; feliz e aprendendo dentro do ambiente escolar.

E foi precisamente diante da caminhada estabelecida com meu aluno Kessi, de mãos dadas com a professora Bela³, que tenho por objetivo analisar e sintetizar os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as manobras realizadas para a constituição de um currículo que possibilitasse o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno diagnosticado com transtorno global do desenvolvimento – autismo.

2.2 UM ALUNO BEM DIFERENTE ENTRE OS DEMAIS

Diferença, neste contexto, conforme as palavras de Silva (2000:41) está de acordo com as teorias pós-estruturalistas, refere-se a um processo social estreitamente vinculado às significações. Significações em torno da identidade. No entanto, o conceito de identidade aqui utilizado está inscrito no campo da diversidade, da alteridade e da diferença, em contraposição à idéia de identidade como permanência (Carvalho, 2008:21). Segundo essa autora, é muito forte, ainda, em nossa sociedade, o princípio da permanência, acarretando uma espécie de apelo para que a identidade dos sujeitos permaneça igual à que é produzida social e culturalmente, sem possibilidades de mudança.

Em 2009, Kessi tinha seis anos de idade, frequentava um 1º ano de uma Escola Municipal regular, sendo diagnosticado com traços leves de autismo.

Kessi chegava à sala de aula acompanhado pelo irmão; largava a mochila em qualquer lugar, ou permanecia com ela durante toda a tarde e pegava brinquedos. Preferia, em especial,

² Novamente, por questões éticas, o nome do aluno também será omitido. Farei referência a ele utilizando a maneira como ele se autodenomina: Kessi.

³ Apelido carinhoso da Profª. Drª. Maria Isabel H. DallaZen.

peças grandes de encaixar, construindo torres e bonecos de “lutinhas” (*Homem Aranha, Ben 10, Power Ranger...*). Tramava sons entre os bonecos ou os desmontava.

Na maioria das vezes, brincava sozinho, solicitando a atenção da professora em alguns momentos. Por vezes, interagia com alguns colegas e solicitava a atenção de qualquer “visita” que chegava a nossa sala de aula.

Kessi fechava tudo que encontrava aberto, como portas, tampa da pasta de dentes, tampa do vaso sanitário, janelas, bolsas, mochilas, enfim, tudo que encontrava aberto.

Quando iniciou o ano letivo, ele não conseguia se molhar ou se sujar. Quando isso acontecia, imediatamente começava a tirar a roupa e queria tomar banho. No segundo semestre do ano, já conseguia suportar, com mais tranquilidade, o fato de, eventualmente, ter que lidar com aquelas situações.

Na pracinha, preferia o escorregador e o balanço. Descia e subia inúmeras vezes no escorregador, gritando por socorro à professora em alguns momentos, para que fosse até ele e lhe desse a mão para descer. Gostava muito do balanço, mas precisava, na maioria das vezes, que alguém o embalasse. Durante o primeiro semestre de 2009, na volta à sala de aula, Kessi permanecia no pátio, tendo que ser “resgatado” pela orientadora da escola. Com o tempo, passou a respeitar as saídas e retornos sem a interferência de professoras ou colegas, integrando-se à turma nesses momentos.

Sua fala não era clara, e ele não pronunciava frases e sim palavras soltas. Seu atraso na linguagem foi o fato gerador da procura por um médico pelos pais. Devido ao fato de que estava com cinco anos e ainda não falava, neste momento, foram diagnosticados os traços de autismo. Na sala de aula, falava determinadas palavras que eu solicitava quando queria, ou repetia essas palavras alguns segundos após (característica da criança com autismo). Em alguns momentos, enquanto brincava, percebia que ele reproduzia algumas palavras da aula demonstrando que estava atento, pelo menos parcialmente, ao que ocorria no ambiente, era como se precisasse de um tempo para processar as variadas informações do espaço no qual estávamos inseridos: a sala de aula.

Durante boa parte do período letivo, Kessi sentou-se predominantemente longe de todos, isolado ao fundo da sala, de costas para seus colegas e professora. Seu lugar ficava ao lado da prateleira de brinquedos, o que fazia com que passasse a tarde brincando.

Com os investimentos pedagógicos feitos durante o segundo semestre letivo, passou a sentar-se, por vezes, junto com o grande grupo, participando da hora do conto e do “jornal do 1º ano C”.⁴

No primeiro semestre letivo de 2009, Kessi manifestou bastante interesse pelos blocos lógicos, montando objetos (quase sempre colunas com todas as peças), colocando-os em filas. No entanto, não distinguia suas cores, tamanhos, espessuras e formas. Sempre que disponibilizava os blocos ao aluno, ele abria e fechava a caixa inúmeras vezes, repetindo os mesmos movimentos, as mesmas ações.

Kessi adorava quando trabalhávamos com música. Sempre que realizávamos alguma atividade com música, ele rodava em torno de si, sem parar, sempre na mesma direção, olhando para o chão. Percebo que esta é uma característica própria do autismo, pois geralmente eles possuem certa fascinação pelos movimentos giratórios, seja por uma atenção particular aos objetos que rodam, seja por uma procura de estimulação proprioceptiva⁵. Segundo Le Boyer (2002), girando durante longos períodos, a criança nunca tem vertigens nem nistagmos (o termo nistagmo é usado para descrever os movimentos oculares oscilatórios, rítmicos e repetitivos dos olhos).

Assim como a música, ele gostava bastante do trabalho com tinta têmpera, interagindo bem com esse material, manipulando-o de forma entusiasmada.

Em alguns momentos da rotina escolar, Kessi ainda se mostrava agressivo com seus colegas. Nos momentos de pátio, chegava próximo aos colegas para empurrar, chutar, apertar, puxar os cabelos, precisando da interferência da professora.

Observando-o no pátio, percebia que ele caminhava e corria sempre arrastando os pés, o que poderia indicar também um atraso na aquisição da marcha.

No início, quando ficava bravo, gritava fortemente e batia os pés, assim como ameaçava atirar cadeiras em quem estivesse por perto; outras vezes agarrava seu órgão genital e, por fim, quando a situação lhe chegava ao limite, chorava.

Com o passar do tempo, Kessi foi avançando em sua socialização: em vários momentos integrava-se ao grupo, fazia xixi no banheiro e fechava a porta para isso, não ameaçava atirar

⁴ Momento da rotina de entrada da turma em que os alunos socializam suas novidades com os colegas, numa televisão confeccionada com caixa de papelão, simulando um jornal de notícias televisivo.

⁵ **Propriocepção** também denominado de **Cinestesia**, é o termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão. Este tipo específico de percepção permite a manutenção do equilíbrio postural e a realização de diversas atividades práticas. Resulta da interação das fibras musculares que trabalham para manter o corpo na sua base de sustentação, de informações táteis e do sistema vestibular, localizado no ouvido interno. (fonte: pt.wikipedia.org).

cadeiras em ninguém e, cada vez menos, agredia os colegas, assim como não fugia da sala de aula.

Acabamos o ano letivo com Kessi tendo autonomia para guardar os materiais do seu lanche (garrafinha, pote, toalhinha, colher), na sua mochila, sempre que acabava de lanchar, assim como os brinquedos quando cansava de brincar.

Conforme os pais me relataram na entrevista de início de ano, o principal motivo que fez com que levassem Kessi a um médico foi o seu atraso na linguagem. Kessi já estava com cinco anos e pronunciava poucas palavras, de forma muito confusa. Foi aí que, em uma consulta com o pediatra, o mesmo recomendou que procurassem um neurologista. Em consulta com o neuropediatra, após algumas testagens, Kessi teve o diagnóstico de traços leves de autismo (CID F84.0.).

O menino dorme sozinho, segundo os pais. No entanto, não possui hora certa para isso. Seu pai trabalha em uma empresa em turnos alternados. Quando trabalha no turno da noite, Kessi permanece acordado esperando pelo pai. Segundo a mãe, ele “dorme de turno”. Range dentes durante o sono (bruxismo). Os pais dizem que não existe ritual para dormir, que simplesmente ele dorme quando está com sono, não apresentando dificuldades. Mas enquanto não sente sono, não se entrega.

O aluno manifestava o gesto de colocar as mãos na boca. Quando caía ou se machucava, repetia várias vezes o acontecimento, mostrando onde machucou para todos que se aproximavam e não deixava curativos no local (arrancava-os).

Quanto aos brinquedos, preferia massinha de modelar, jogos de encaixe, bonecos de luta (Power Ranger, por exemplo) e DVDs (que eram vistos muitas vezes). Quando estava com os bonecos, tendia a fazer movimentos de luta, representando, talvez, o que via nos desenhos.

Kessi ainda frequentou uma escola especial durante seis meses, mas não quis continuar na mesma e os pais resolveram não forçar a situação.

Diante da breve caracterização sobre o participante deste estudo e não perdendo de vista o meu objetivo principal, que é o de analisar e sintetizar os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as “manobras pedagógicas” realizadas para a constituição de um currículo que possibilitasse o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno diagnosticado com transtorno global do desenvolvimento – autismo, trago, então, minhas questões de pesquisa:

- *Como ocorrem aprendizagens em crianças com transtornos globais do desenvolvimento, no caso, autismo?*

- E, em que medida os traços desse transtorno podem ser (re)configurados, especialmente, no que diz respeito à linguagem oral e escrita, às interações sociais, a partir de intervenções pedagógicas sistemáticas?

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevo como se configurou o interesse pela pesquisa, os percursos metodológicos: os instrumentos para a coleta de dados e as ferramentas utilizadas como aportes, isto é, apresento o caminho percorrido para a sua realização.

3.1 AS CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA

Este ensaio de pesquisa trata-se de um estudo que se localiza dentro do campo educacional, especificamente dentro do campo da linguagem, com uma inspiração etnográfica e assumindo características de um estudo de caso.

Localiza-se dentro do campo da educação, pelo fato do meu objeto de estudo e pesquisa localizar-se dentro de uma instituição escolar, precisamente dentro de uma sala de aula-ambiente alfabetizador, calcado em práticas pedagógicas.

Situado dentro dos estudos linguísticos, pelo fato de compreender a linguagem como algo que nos constitui e como uma das principais ferramentas na interação entre os sujeitos. E também pelo processo de pesquisa desenrolar-se pautado na aquisição das linguagens oral-escrita, focalizando uma criança com traços de autismo.

Classifico este ensaio de pesquisa como sendo de cunho etnográfico, por tomar emprestadas ferramentas da etnografia. Durante todo o processo de pesquisa tive o cuidado de pesquisar surpreendendo-me, ou seja, meu problema de pesquisa foi redescoberto inúmeras vezes durante meu trabalho de campo, através da grande quantidade de dados que coletei através, principalmente, das observações-ações participantes que realizei.

Conforme argumenta Fonseca (1998: 58), “a etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos, “nativos em carne e osso”, bem como Kessi se mostrou para mim.

Defini meu estudo deste modo, pelo fato de abordar um caso específico. Meu interesse sempre esteve calcado no que Kessi tinha de singular a me apresentar, mesmo que, por vezes, suas singularidades fossem semelhantes com outros casos ou situações de crianças com autismo. De acordo com Goode e Hatt (1968) apud ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga (1986), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

Relativo à abordagem qualitativa, meu estudo almeja contribuir, ainda que timidamente e sem pretensas verdades, com um campo ainda obscuro, que é o relativo à aprendizagem da linguagem em crianças com autismo. Meu ensaio de pesquisa, em momento algum, procurou quantificar os sucessos e fracassos desta criança em relação às suas aprendizagens. Ao contrário, a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982) apud ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

Enfim, este ensaio de pesquisa, mesmo não apresentando uma temática inovadora em relação à complexidade do trabalho com crianças portadoras de autismo nas classes de alfabetização, procura ser original pelo olhar que direciona ao objeto de investigação, olhar, talvez, capaz de surpreender quem se dispuser a *acreditar e intervir nas capacidades* de todos os seres humanos, independentes de suas individualidades e limitações, pois de acordo com o pensamento de Carla K. Vasques (2009:22) somos todos livros inacabados, à espera de leitores generosos.

3.2 O PASSO A PASSO

Conforme explicitarei anteriormente, a inspiração para o meu objeto de pesquisa surgiu do desafio de trabalhar a linguagem com a inclusão de uma criança com autismo em uma turma regular de ensino - 1º ano do ensino fundamental, durante o ano letivo de 2009, período em que também aconteceu o estágio docente do curso de pedagogia⁶.

No dia 01 de outubro de 2009, conforme havíamos combinado, a professora Maria Isabel veio a Guaíba observar minha atuação em sala de aula.

Logo que prof^a. Bela chegou à sala, deparou-se com Kessi ao fundo da sala, sentado de costas para os colegas e para mim brincando. Ele imediatamente exigiu sua atenção, sendo que ela pode interagir e observar as ações de Kessi.

Quando se despediu de mim, disse-me: - *“Carla, precisamos ver um programa funcional para...”*, e eu, que já estava angustiada com o fato de ter Kessi em sala sem muitas vezes dispensar atenção a ele, completei sua frase: - *“o Kessi”*.

⁶ É importante salientar que a professora Maria Isabel H. DallaZen foi minha orientadora de estágio no segundo semestre do ano de 2009.

No outro dia, tínhamos orientação de estágio na faculdade pela manhã, e pudemos conversar bastante sobre o aluno.

A partir desse dia, passei, com o apoio da professora, a permitir-me experimentar novas ações com Kessi, que promovessem aprendizagens para ele.

Passei a elaborar, a cada quinze dias, relatórios sistemáticos das estratégias com o aluno e suas respostas frente aos meus estímulos.

Foi com base neste foco da docência, que me direcionei para a retomada e a sistematização dessa experiência, o que veio a se concretizar no meu trabalho de conclusão de curso.

Durante primeiros meses do ano de 2010, procurei realizar leituras e pesquisas sobre a síndrome do espectro autista e suas caracterizações. Em nosso primeiro encontro de orientação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), discutimos as estratégias para a obtenção de dados para a pesquisa.

Usei como documentos/instrumentos os relatórios de intervenções elaborados por mim, durante o estágio em 2009; além disso, gravações e registros no diário de campo, os quais foram elaborados durante as sessões de intervenções pedagógicas que desenvolvi durante os meses de março, abril e metade de maio. Incluí também, neste conjunto de dados, relatórios semanais que a professora de Kessi entregava-me, relatando o que de diferente ele apresentava durante a semana.

Essas sessões de intervenções pedagógicas com o aluno, primeiramente aconteciam semanalmente, por meio das quais eu e o aluno nos encontrávamos sozinhos numa sala de aula da Escola Azul, durante a tarde. Nossos encontros tinham duração entre quarenta minutos e uma hora, além da observação e registro dessas sessões em meu diário de campo. Filmava nossos encontros, pois percebi que suas expressões faciais poderiam ser mostrar significativas para as análises que faria posteriormente. Durante esses momentos junto com Kessi, estimulava-o e propunha atividades a ele, principalmente relacionadas à aquisição da linguagem oral e escrita⁷. Rocha (2008: 49) nos alerta que no caso da criança, “a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso, há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, fotografias [...]”.

A cada quinze dias, encontrávamo-nos eu e minhas colegas de orientação com nossa orientadora. Nessas sessões de orientação, senti a necessidade de gravar nossos encontros,

⁷ A relação das atividades pedagógicas propostas estão nos anexos deste trabalho.

pela infinidade de sugestões que surgia no grupo. Passei, a partir de então, a gravar nossas orientações de TCC e transcrevê-las ao chegar em casa.

Em relação às teorizações, utilizei para guiar meu trabalho, principalmente, os estudos de autismo do professor Cláudio Roberto Baptista, Cleonice Alves Bosa, Michael Farrell e Marion Leboyer. No campo da linguagem, utilizei principalmente os estudos de Anália Rodrigues de Faria e Fádía Gonzalez Zanini.

4 O ‘GPS’! AS TEORIZAÇÕES COMO GUIA

Neste capítulo, traço um histórico e o quadro atual de políticas de inclusão, caracterizo o autismo, o trabalho de alfabetização - letramento nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental e abordo a opinião de alguns autores sobre a aquisição da linguagem oral e escrita e sucintamente as etapas/fases deste processo.

4.1 A INCLUSÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas de ensino regular é motivo de muitas discussões nos meios de formação, é um desafio para estabelecimentos escolares e implica compromissos por parte de autoridades.

Encontramos muitos dispositivos legais que garantem a oferta de vagas para o aluno com necessidades especiais, como, por exemplo, as leis 4.024/61, Declaração de Salamanca, LDB 9.394/96, Constituição Federal de 1988, entre outras.

Através da história do atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, percebemos um movimento que se inicia em 1961, a partir do qual o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No entanto, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1990, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, reforçando os dispositivos legais de até então, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que vai reger sobre os princípios, políticas e

práticas na área das necessidades educativas especiais, passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

De acordo com o artigo 208 do capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – da Constituição de 1988, está prescrito que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. No entanto, essa não é uma questão muito fácil e, por isso mesmo, ainda não está suficientemente efetivada no dia-a-dia das escolas que já estão fazendo a inclusão. Encontramos professores que aprendem na prática cotidiana (em serviço), através de parcerias com universidades e com a equipe diretiva da escola possibilidades de trabalhar com a criança portadora de necessidades especiais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Diante de todos esses dispositivos legais, em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, por sua vez, destaca que “*o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana*”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas

de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001).

Após a breve retrospectiva histórica dos marcos legais da educação inclusiva, concluo que, conforme dito acima, temos o desafio de tornar real e igualitário o projeto de inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais no espaço de ensino regular. No entanto, sabemos que é um desafio complexo para a atual organização da escola, pois, para a superação desse desafio, será necessário que as escolas se proponham a construir “uma nova organização de tempos e de espaços na escola”⁸, o que não é um processo fácil, rápido e de decisão de poucos.

A proposta de reorganizar a escola é um processo que envolve estudo, diálogo com a comunidade, determinação da instituição para defender suas idéias frente aos setores administrativos da educação (secretarias de educação), partindo esse processo do coletivo da escola para que realmente se efetive. A atual organização do modelo de escola brasileira pouco sofreu alterações, se considerarmos os papéis a serem desempenhados por ela e os sujeitos que hoje atende.

Sabemos que antigamente a escola atendia “crianças preparadas” para frequentar este espaço. Tínhamos, por exemplo, para os alunos que iriam ingressar na escola na 1ª série do Ensino Fundamental, uma prova de aptidão. Mais tarde, com o projeto de universalização da escola, o ambiente escolar recebeu toda e qualquer criança independente de sua classe, raça, cor, sexo e idade. A escola recebeu esses alunos, mas pouco se adaptou em relação a métodos de ensino, currículo e avaliação. Agora, temos o projeto de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e ainda, com dificuldades e em passos lentos, a escola vem enfrentando esse quadro.

⁸ Expressão utilizada na obra Uma escola para todos, uma escola para cada um / Organizada por Maria Isabel Persch, Suzana Moreira Pacheco e Maria Rosangela Monteiro. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 2006.

Tenho certeza de que o projeto de adaptação do sistema escolar frente ao desafio da educação inclusiva é possível de ser efetivado, devido a exemplos bem sucedidos, mas ainda isolados, como o da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge da Silva/Porto Alegre, a qual tive o prazer de conhecer.

Enfim, para formar uma nova geração, à luz de um projeto educacional inclusivo, é indispensável o exercício diário da cooperação, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (Mantoan, 2006).

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que todas as esferas envolvidas neste projeto (escola, professores, pais e Governos) disponibilizem recursos (materiais, pedagógicos, afetivos), para que efetivamente aconteça uma educação inclusiva no verdadeiro sentido do termo e não apenas um simulacro de inclusão.

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, utilizaram o termo "autismo", para designar um distúrbio observado em crianças caracterizado pelo intenso retraimento social, que parecia excluir tudo, exceto a própria pessoa. Esse retraimento poderia ser descrito como um afastamento da estrutura de vida social para a individualidade. Daí as palavras 'autista' e 'autismo', originárias da palavra grega *autos*, que significa 'próprio'.

Tanto Kanner quanto Asperger empregam o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros, de modo espontâneo e recíproco (BOSA, 2002: 27).

Os comportamentos e características descritas por tais autores diferem em alguns aspectos, porém, ambos falam das dificuldades de relacionamento interpessoal e das dificuldades de comunicação.

O que ficou evidenciado, a partir da década de 1960, é que as descrições do "quadro clássico" do autista não correspondiam às apresentadas por todas as crianças, ou seja, havia grupos de crianças com características que diferiam das até então apresentadas.

Kanner, em seus estudos, sugeriu que existia uma relação entre o comportamento familiar e o autismo, mas não atribuiu a isso uma relação de causa e efeito. Esse autor não conseguiu encontrar marcadores biológicos para o autismo. Porém, atualmente, considera-se que o autismo tem uma base biológica e um forte componente genético. "Acredita-se que os transtornos do espectro autista têm várias causas, talvez todas afetando os mesmos sistemas cerebrais" (Farrel, 2008: 90). O autor nos diz que devem ser considerados, também, fatores ambientais, tais como: doenças na gestação, na infância, intolerância a alimentos e reação a vacinas e poluentes.

Ao longo da história, o conceito de autismo esteve envolto em uma grande controvérsia quanto à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. Com o acúmulo de conhecimentos proporcionados por pesquisas nesta área, a CID-10 (Código Internacional de Doenças) e o DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais), é possível estabelecer como critério para identificação do transtorno autista o comprometimento em três áreas principais⁹:

- alterações qualitativas das interações sociais;
- modalidades de comunicação;
- interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Porém, o GAP (Grupo para Avanço da Psiquiatria) aponta o autismo como um transtorno psicótico, sendo denominado "autismo infantil precoce".

Com base no que foi exposto e na bibliografia consultada, entendo que a definição e a concepção de autismo dependem do sistema de classificação empregado, bem como dos referenciais teóricos que subsidiam esses sistemas.

Sobre a relação entre autismo, cognição e inteligência, "estudos epidemiológicos têm apontado que 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental" (Gillberg, 1990 apud Bosa, 2002: 32).

A incidência do autismo varia de acordo com o critério utilizado por cada autor. De acordo com o órgão norte-americano Center of Disease Control and Prevention (CDC), autismo afetaria de dois até seis pessoas em cada 1000, isto é, poderia afetar até uma pessoa em cada 166. O autismo seria quatro vezes mais frequente em pessoas do sexo masculino, sendo que incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

A idade do surgimento dos sintomas do autismo, segundo Eisenberg e Kanner (1943), poderia aparecer mais tarde, depois de um desenvolvimento aparentemente normal no primeiro ou nos dois primeiros anos de vida de uma criança. No entanto, é difícil situar com

⁹ Se recorrermos à caracterização feita em 1.2 sobre o participante deste estudo, é possível perceber indícios desses comprometimentos.

precisão a idade exata desse surgimento. Frequentemente, os pais percebem os distúrbios no momento em que tomam consciência de que seu filho não atingiu um determinado estágio de desenvolvimento, como aconteceu com a família de Kessi, que se deu conta após o atraso na aquisição da linguagem e da sua socialização.

Depois de ter feito esta pequena caracterização sobre o autismo, quero salientar que em todos os referenciais teóricos que utilizei, até o momento, para leitura pude perceber que não existe um consenso sobre o que esse termo significa exatamente. Bosa (2002: 22) diz que a razão para esta falta é simples: “a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia”.

O diagnóstico de Kessi, segundo seu médico neuropediatra, é de que ele apresenta traços leves de autismo infantil, CID F84.0.

Após pesquisar sobre o significado desta sigla, concluo que F84 significa dentro do Código Internacional de Doenças (CID – 10), transtornos globais do desenvolvimento (TGD), sendo um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem, então, uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Por sua vez, a sigla F84.0., dentro do mesmo código, representa a síndrome do Autismo infantil, considerado como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

De acordo com Reynolds (1974), o déficit linguístico dos autistas é talvez atribuído à sua incapacidade de integrar diferentes informações visuais e auditivas, como o timbre, o som ou o ritmo. Mais precisamente, Dagleish (1975) observa que os autistas não podem decodificar os elementos de uma frase. Eles reagem somente a uma palavra.

O repertório vocabular também é muito deficiente. A formação de frases é praticamente inexistente. Seus enunciados têm, no máximo, duas ou três palavras. Esses comportamentos aparecem em Kessi. Quando lhe dirigem a palavra ele não responde com palavra. Seria este um indicativo de que Kessi está com o seu desenvolvimento cognitivo, no que diz respeito à linguagem, ainda em um estágio insipiente de comunicação (linguagem oral). Scheuer (2002)

nos dirá que, entre os 18 e 24 meses, a criança começa a compreender a necessidade de responder com fala à fala do outro. De acordo com essa mesma autora, e com outros aqui apresentados, o desenvolvimento linguístico está associado ao desenvolvimento cognitivo.

Apesar de não responder com fala às pessoas, Kessi parece entender o que lhe é dito em alguns momentos. Scheuer (2002) alerta que os autistas que conseguem falar têm dificuldades em fazer uso da linguagem como um instrumento eficiente de comunicação.

Em muitos momentos eu pedia a Kessi que dissesse algumas palavras e frases curtas. Ele não falava na hora, mas algum tempo depois repetia algumas palavras por inúmeras vezes. Scheuer chama este comportamento de ecolalia tardia (repetições de algo ouvido no passado). Este comportamento pode ser relacionado, como algo que já referi antes, ou seja, com o fato de desencadear uma espécie de processamento de informações, em um ambiente rico de estimulações, o qual necessita de um tempo que resulta em eco, em seleções, palavras, frases curtas extraídas daquele processo. Esta mesma autora destaca que os autistas, frequentemente, referem-se a si mesmo na terceira pessoa, por isso que o título torna-se provocativo, pois de acordo com o objetivo maior deste ensaio de pesquisa, venho desde o título tentando desconstruir a idéia de que diagnósticos e caracterizações pré – determinadas, não são barreiras limítrofes para nossas intervenções pedagógicas e nem para as respostas dos sujeitos.

Essas dificuldades apresentadas na fala e na comunicação podem desencadear outras dificuldades, principalmente na aprendizagem da língua escrita. Uma criança que não desenvolveu a fala, tanto no aspecto da representação do pensamento pela oralização, quanto no aspecto funcional, ou seja, no entendimento da sua função comunicativa, provavelmente apresentará dificuldades no aprendizado da língua escrita. Segundo estudos linguísticos, inicialmente, a criança escreve tentando representar a fala, sem fazer distinção entre esses dois sistemas de comunicação (língua escrita e língua falada), os quais, apesar de estreitamente relacionados, não são modalidades iguais. Além de que, sem compreender o aspecto funcional da linguagem, torna-se desnecessário, para a criança, o aprendizado do código escrito.

De acordo com Leboyer (2002), os autistas são incapazes de aproveitar técnicas de aprendizagem com muitas informações que visem facilitar a compreensão. Os recursos, na maioria das vezes, se mostram ineficientes, e até impedimentos para a aprendizagem do autista. Quanto mais simples for a abordagem maior a chance de sucesso.

4.3 A LINGUAGEM: ASPECTOS DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO NAS TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O universo mais amplo desta pesquisa diz respeito ao trabalho realizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, por isso achei importante contextualizar o modo como a alfabetização-letramento foi desenvolvida, contexto de aprendizagem no qual o aluno Kessi esteve imerso no ano de 2009.

De acordo com os documentos elaborados pelo MEC¹⁰ (Ministério da Educação), a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo.

Em relação à área da linguagem, percebe-se atualmente uma preocupação no sentido de que o sujeito, criança, jovem ou adulto, alfabetize-se sabendo fazer uso social da escrita e da leitura, ou seja, que além de alfabetizado seja, também, letrado.

O 1º ano do ensino fundamental de nove anos tem o caráter de incluir as crianças mais cedo no espaço escolar, a fim de que essa proposta já em vigor atinja, principalmente, as oriundas de classe popular, desprovidas de um capital cultural (Bourdieu, 2002) no campo da leitura/escrita. Objetiva-se proporcionar a elas mais cedo uma maior interação com livros, escritas, leituras, visando um maior sucesso nos anos de escolarização subsequentes.

A oferta de alfabetização paralela ao trabalho contínuo de letramento é um princípio orientador constante no meu fazer docente, e foi algo muito presente no trabalho com o 1º ano “C” durante todo o ano letivo de 2009. Marcado especialmente pelo trabalho com as histórias (somente com imagens, com escrita e sem imagens, histórias contadas, lidas) além do trabalho com revistas, jornais, pesquisas, leitura de bilhetes da escola pela professora e por colegas, leitura de receitas de bolo, rótulos, panfletos de lojas, supermercados, dentre outros gêneros e suportes.

Sabemos, baseados em novas pesquisas e estudos referentes à alfabetização, que ainda há a crença entre professores no sentido de que decodificar e codificar é equivalente a saber ler e escrever; também sabemos que tal concepção os leva a um trabalho exclusivo com esses processos, resultando em pessoas alfabetizadas que não possuem ideia do valor/função social da língua escrita, assim como não conseguem compreender o amplo sentido da mesma. Hoje,

¹⁰ Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2007 e Pró – Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem, 2008.

tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita, é engajar-se em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica.

4.4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Começo esta parte apresentando um histórico sobre as correntes que buscaram explicar a aquisição da linguagem pela criança. Não me preocupei em desenvolver as críticas que se fez a cada linha, pois o objetivo aqui é demarcar a presença de cada uma no cenário dos estudos da linguagem.

Começo minha caracterização através da imitação. Sucintamente, segundo esta teoria, a criança adquire a língua através da imitação daquilo que ouve, ou seja, da língua falada pelo adulto.

Outra explicação para a aquisição da linguagem sugere que a criança adquire a língua do adulto, porque recebe dos pais um estímulo positivo ao pronunciar um enunciado correto, e um estímulo negativo a produzir um enunciado errado.

A oposição à teoria behaviorista apresentada a cima foi feita por Chomsky (1964) que nos alerta com a idéia de que a criança nasce com uma capacidade inata para a linguagem e que esta capacidade é exclusiva ao ser humano.

Para Piaget e Slobin, o desenvolvimento da linguagem é determinado pelo desenvolvimento cognitivo, sendo aquela apenas uma entre as atividades simbólicas que se desenvolvem durante o período sensório-motor¹¹. Segundo os autores, para o desenvolvimento da linguagem existem pré-requisitos básicos, sendo um deles a representação simbólica, ou seja, a capacidade de a criança representar, em suas brincadeiras infantis, determinados objetos e situações, que são substituídos por outros (o faz de conta...).

Para Vygotsky, a linguagem (língua) e o pensamento são fenômenos de desenvolvimento independentes nos primeiros meses de vida e já se manifestam com autonomia nesse período (1994).

Diante da diversidade das hipóteses em torno da aquisição da linguagem, passo a citar fases/etapas deste desenvolvimento.

¹¹ **Período sensório-motor**, de acordo com Piaget, é o período da vida do ser humano compreendido entre o nascimento e os dois anos de idade.

Podemos iniciar nosso estudo pelo Balbucio. O balbucio que acontece por volta dos 3 aos 4 meses de vida da criança, se caracteriza pela produção de sons que se aproximam dos sons da fala adulta produzidos pelos bebês. Segundo Zanini (1986) os propósitos do balbucio são o de explorar as possibilidades do mecanismo vocal, sentir prazer no desempenho vocal, aprender a controlar a saída do mecanismo e, assim, repetir certas sequências. Num estágio posterior, o balbucio tem a função de chamar a atenção dos pais e comunicar o estado emocional da criança.

A próxima etapa seria a denominada de Enunciados de uma Palavra. Seria o conjunto de primeiras palavras com significado que aparecem na fala infantil por volta dos 10 – 12 meses de vida.

Seguindo, teríamos a etapa dos Enunciados de duas palavras (nariz, boca...), que consistem primeiramente em agrupamentos de duas palavras, que, mais tarde, formarão um enunciado e serão ligadas por algum tipo de relação semântica (Zanini, 1986).

A oralidade se torna um ponto importante para a aquisição da linguagem escrita pela criança. De acordo com Lemle (1988) a criança encontra cinco desafios durante o processo de alfabetização, sendo eles: a idéia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra e a organização da página escrita.

Pudemos perceber que os três primeiros ‘problemas’ fazem parte de uma capacidade de a criança fazer uma relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Destacando a importância da oralidade para a alfabetização, cito Terzi (1995: 91).

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada.

Apresentei este breve panorama sobre alfabetização-letramento e aquisição da linguagem oral para, além de mostrar a relação entre essas aprendizagens, relacionar essas questões, quando oportuno, com o desenvolvimento linguístico de Kessi, ou seja: pontuar as características e avanços do seu processo de construção da linguagem oral e escrita, a partir das intervenções pedagógicas.

5 AO ENCONTRO DO INESPERADO - AS APRENDIZAGENS DE KESSI

Neste capítulo, descrevo as sessões de intervenções pedagógicas com Kessi. Precisei optar por algumas sessões¹², devido às delimitações deste trabalho. A escolha foi feita de acordo com o que cada uma apresentava de elementos que fossem mais significativos para as categorias que serão analisadas a seguir.

Começo analisando a interação social¹³ de Kessi em nossas sessões, e os muitos significados que isso pode representar para um sujeito com autismo. Em seguida, analiso aspectos da oralidade do menino em nossos encontros, sendo que a oralidade/comunicação compõe a tríade¹⁴ de dificuldades que os sujeitos com autismo apresentam. E por fim, a alfabetização-letramento que permeou todos os nossos momentos de interação.

5.1 INTERAÇÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS DO SUJEITO “ENSIMESMADO”

Começo apresentando a descrição das sessões¹⁵ com Kessi pelo nosso primeiro encontro.

Observo Kessi em seu ambiente de sala de aula. Ele senta sozinho, com os brinquedos, em especial os legos. Interage comigo demonstrando afeto, querendo minha atenção somente para ele, não aceitando a aproximação dos colegas.
Mostro umas fotos suas, nas quais ele está usando uma máscara do Batman. Pergunto a ele: quem é?
E ele me responde:
- ***Eu***, o Kessi!

O primeiro aspecto que nos salta aos olhos, ao fazermos a leitura da descrição deste encontro, é o uso do tempo verbal em 1ª pessoa utilizado por Kessi. De acordo com o que já foi exposto, sabemos que, de acordo com a literatura específica sobre o tema, o esperado nas crianças com autismo é a inversão pronominal, ou seja, o uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo.

¹² No anexo deste trabalho, encontram-se as descrições das sessões com o aluno, por ordem de encontros.

¹³ Interação social está em sintonia com a concepção de linguagem, que a entende como interação humana. Interação essa que produz sentidos, tanto da parte de quem endereça, como de quem processa esses sentidos. Dalla Zen (2010, Comunicação oral durante as sessões de orientação).

¹⁴ Retomando: 1. Alterações qualitativas das interações sociais; 2. Modalidades de comunicação; 3. Interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

¹⁵ Foi adotado este procedimento para diferenciar de uma citação bibliográfica.

A criança refere-se a si mesma por seu nome e não usa o “eu”, acrescido de dificuldades para compreender pronomes possessivos (meu, seu), geralmente também invertidos, o que pode estar relacionado com dificuldades na construção da noção de referência, não é comum os sujeitos com autismo utilizarem-se desta expressão. LEE, HOBSON e CHIAT (1994) apud SHEUER (2002:59).

No entanto, o que nos expõe Sheuer não foi evidenciado em Kessi na interação relatada. Esse *eu* textual representa outra forma de comunicação, através da linguagem oral do aluno.

Também é possível inferir que o diálogo estabelecido com o outro, neste caso comigo, parece indicar que a comunicação com esse *outro* (outro re-conhecido, com quem construiu vínculo) caracteriza um engajamento diferente na interação. Poderíamos deduzir, então, que caracterizações fixadas para uma criança com autismo tais como: criança não comunicativa, fisicamente isolada e incapaz de mostrar afeto/vínculo, não correspondeu ao comportamento de Kessi no contexto descrito. Ainda: corresponderiam tais caracterizações às crianças com autismo de modo geral, em todas as situações, mesmo aquelas com traços mais graves da síndrome?

Além disso, o menino se reconheceu nas fotos, ou seja, reconheceu-se a si mesmo, através de um estímulo que permaneceu em sua memória (máscara do Batman), memória de algo que viveu anteriormente e que permaneceu porque foi significativa. No espaço da sala – de - aula, buscamos ensinar as crianças através de estratégias que se tornem significativas para elas, para que as mesmas aprendam atribuindo significações ao aprendizado. O mesmo aconteceu com Kessi. Podemos considerar que mesmo as crianças introspectivas, como por exemplo, crianças com autismo, atribuem significações a objetos e pessoas, e isso se torna relevante “porta de entrada” para o trabalho a ser desenvolvido com elas.

Como a professora de Kessi havia comentado que o aluno passou a manifestar interesse em trabalhar utilizando o espaço do caderno, tal como seus colegas, assim como passou a sentar-se juntamente com eles, propus a Kessi uma atividade que envolvesse o caderno. Levei para ele uma foto impressa e várias letras K de vários tamanhos e cores para colarmos no dito caderno. Colamos, sendo que a foto foi beijada e cheirada inúmeras vezes. Depois fizemos várias letras K com lápis, sendo que ele contou com minha ajuda para fazer os traçados.

Mais uma vez, Kessi demonstra que se reconheceu. Sua expressão poderia suscitar a seguinte inferência de minha parte: *sim, este sou eu; eu me reconheço nesta foto e estou feliz por isso*; precisou tocar e cheirar, como se isso fosse necessário para estabelecer seu vínculo, sua aproximação com aquela imagem, bem como para confirmar o sentido atribuído a mesma.

Sabemos que as crianças que se encontram dentro da fase sensório-motora de Piaget, tendem a descobrir os objetos ao seu redor, utilizando predominantemente os órgãos dos

sentidos. Kessi talvez esteja sentindo essa necessidade, a de utilizar suas sensações como para provar que o que está ali é realmente o que ele está pensando.

As crianças com autismo podem apresentar alterações em suas sensações em relação aos estímulos auditivos, de toque e degustativos. Alterações em relação ao seu uso e intensidade. Muitas crianças com autismo mostram-se incomodadas com barulhos/ruídos oriundos de animais, campainhas, eletrodomésticos ligados, entre outros. No entanto, percebe-se que em Kessi as suas sensações são bastante apuradas. Ele gosta dos estímulos sonoros, degustativos e de toque, e parece fazer uso deles nas suas experiências cotidianas e nas situações vistas como não convencionais: beijar e cheirar a foto para experimentar, conhecer, identificar...

Neste encontro, percebi também que ele parece estar demonstrando entender aspectos referentes à cultura escolar, à função social da escola (caderno, interação com o ambiente da sala de aula e seus objetos), devido aos muitos estímulos que recebe por estar em um ambiente que valoriza esses aspectos e a sua inserção social e por conviver com crianças que possibilitam interações produtivas. A pesquisadora americana C. Lord já chamava a atenção para o questionamento sobre até que ponto o retraimento social de pessoas com autismo é inerente à síndrome ou resultado da falta de oportunidades sociais oferecidas. BOSA (2002:37) apud Lord e Magill (1989). Talvez o fato de Kessi estar inserido em um ambiente que usa o caderno como estímulo à escrita faz com que ele venha adquirindo um novo vínculo, um novo desejo, e isso abre caminhos para o seu desenvolvimento linguístico (alfabetização: linguagem oral e escrita).

5.2 A ORALIDADE E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Quando entramos em interação com nossos alunos, o supostamente esperado é que eles respondam aos estímulos propostos, respondendo, complementando enunciados, etc., o que talvez não fosse se concretizar de modo tão efetivo com Kessi. Mas, durante nossos encontros, ele mobilizou bastante a oralidade, aspecto que fica visível nas sessões abaixo relatadas.

Levei fotos de Kessi com a máscara do Batman, para que ele pudesse manusear. Ficou durante longo tempo contemplando suas fotos. Depois largou-as, pegou os legos e emitia sons/falas como se os mesmos fossem personagens e estivessem se enfrentando. Depois que ele brincou por um período, propus que desenhássemos o Batman no caderno. Kessi pegou seus lápis e fez alguns rabiscos. Em seguida, ofereceu-me o caderno, como que fazendo uma solicitação para que eu desenhasse também. Desenhei um boneco de máscara, mas deixei, propositalmente, algumas partes faltando e lhe mostrei.

Ele imediatamente percebeu essas lacunas, pegou minha mão e disse: olho, boca, nariz, orelha, mão, dedo e etc...

Fiz novamente o desenho com os elementos faltando e solicitei que ele o completasse. A proposta foi aceita. Kessi realizou a tarefa da sua maneira, utilizando-se de rabiscos e traços fortes. No entanto, esses rabiscos e traços foram inseridos exatamente nas lacunas. Ele representou os elementos do rosto dos seres humanos (olhos, nariz, boca) na localização que estes se encontram no corpo humano.

Pudemos perceber através da sua ação com os legos, que Kessi utilizou-se da representação simbólica neste momento, tão necessária para a construção da sua leitura - escrita.

O desenvolvimento da capacidade simbólica no ser humano não apenas sinaliza que os processos estão em marcha, mas também marca as diferenças entre o homem e os animais. Os educadores precisam formar a convicção de que o processo de desenvolvimento humano não fica limitado aos fatores biológicos. Esses podem ser alterados face às ações de mediação que favorecem aprendizagens que vão desencadear processos evolutivos internos. (NEGRINE e MACHADO 2004:48).

Para Piaget e Slobin, o desenvolvimento da linguagem é determinado pelo desenvolvimento cognitivo, sendo a linguagem apenas uma entre as atividades simbólicas que se desenvolvem durante o período sensório-motor¹⁶. Segundo esses autores, para o desenvolvimento da linguagem existem pré-requisitos básicos, sendo um deles a representação simbólica, ou seja, a capacidade de a criança representar, em suas brincadeiras infantis, determinados objetos e situações, que são substituídos por outros (o faz de conta...).

De acordo com Scheuer (2002:57), a criança pequena que não pode simbolizar também não desenvolve uma linguagem mais elaborada, com sentido mais abstrato, comprometendo, assim, a construção de novos significados.

No mesmo encontro, logo após os rabiscos, pudemos novamente identificar representação simbólica, quando o boneco foi desenhado por Kessi (através de rabiscos), ou seja, foi representado por ele.

No final desta sessão, momento em que o aluno solicita que eu desenhe no boneco os elementos faltantes (olho, boca, nariz, orelha, mão, dedo) percebemos que ele reconheceu aspectos importantes da representação, ou seja, cotejou as ausências com o real. Neste momento, também percebemos que Kessi pronunciou enunciados com mais de duas palavras relacionadas ao contexto (fotos, boneco, máscara).

Dentro da literatura específica do desenvolvimento da linguagem oral, percebemos que os enunciados de duas palavras (nariz, boca...) consistem primeiramente em agrupamentos de duas palavras, que, mais tarde, formarão um enunciado caracterizado por algum tipo de

¹⁶ **Período sensório-motor**, de acordo com Piaget, é o período da vida do ser humano compreendido entre o nascimento e os dois anos de idade.

relação semântica (Zanini, 1986). No caso em destaque, nos enunciados de Kessi já existia uma relação semântica, ou seja, todos faziam parte de caracterizações humanas.

O caminho que Kessi percorreu, o qual fica visível na transcrição dos encontros, demonstra que ele vem avançando a cada dia no desenvolvimento da sua linguagem oral, ou seja, do balbucio, que se caracteriza pela produção de sons que se aproximam dos sons da fala adulta, aos enunciados de uma palavra, que seria o conjunto de primeiras palavras com significado na fala infantil, chegando aos enunciados de duas palavras, que seriam os agrupamentos mais contextualizados e com palavras em relação. Destacando a importância da oralidade para a alfabetização, Terzi (1995: 91) alerta que:

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada.

5.3 ALFABETIZAÇÃO – LETRAMENTO: INDÍCIOS DE APRENDIZADO

Os dois próximos quadros de encontros relatados demonstram os movimentos de ação e interação com o aluno, evidenciando indícios de desenvolvimento em torno da sua alfabetização – letramento.

Nesta sessão, levo Kessi para uma sala reservada, onde ficamos somente nós dois. Levamos os brinquedos dele para esse ambiente. Disponho ao alcance livros de literatura com ilustrações de monstros (interesse de Kessi). Quando pega os livros, reproduz sons dos monstros, e fica em silêncio contemplando as gravuras dos livros. Por vezes, Kessi **cheira e beija as páginas dos livros**, e direciona seu olhar para mim.

Pergunto se quer que eu leia alguma história, e ele faz com a cabeça que sim. Começo a leitura, exaltando os sons dos animais/monstros.

Quando acabo de ler, deixo os livros junto aos outros. Kessi, lentamente, pega o livro trabalhado, folheia suas páginas e faz uma pseudoleitura da história, direcionando o texto com seu dedo (como eu havia feito) e verbalizando um pseudotexto, reproduzindo sons próximos a um balbucio “sofisticado e significativo”, que supostamente seria o enredo da história. Quando chegou à última página, disse: “para sempre...” e fechou o livro.

Novamente percebemos neste encontro, que Kessi exercitou a representação simbólica, assim como uma atitude de concentração/foco. Mais ainda, ele mostrou ter incorporado marcas de um evento de letramento: a leitura em voz alta, ou seja, *neste livro há o que se ler, ler para alguém...*

Vale destacar, também, que a concentração é algo interessante neste caso. As crianças com autismo geralmente não dispõem de uma grande capacidade de concentração, principalmente na situação da leitura de uma história. No entanto, como o fato dessa coleção de livros sobre “monstros” ser algo presente no cotidiano de Kessi, desde o ano anterior, ele passou a dar significados a esse material.

Talvez manusear livros com a professora, descobrir sons e ações desses personagens monstros seja uma memória positiva de significações que ele registrou, que reconhece e acolhe com afetividade, a seu modo (com intensidade, mostrando sentimentos despertados: cheiro (há quanto tempo, livro!); beijo (oh, que bom te reencontrar outra vez!)).

Memória tem a ver com lembranças: cheiro, gosto, textura, cor, espaço, forma, etc. Essa curiosa característica, que relaciona os aromas a imagens e emoções do passado, tem sua razão de ser. De acordo com Alves (Revista abril), a classificação dos cheiros é feita no sistema límbico, responsável também pelo deflagrar das emoções e pelos registros da memória. É por isso que um aroma sempre provoca uma associação relacionada ao passado e a uma reação emocional.

Percebemos também que Kessi registrou a atitude de leitor. Ele “leu” a história, tanto que direcionava a leitura com seu dedo (como eu havia feito) e reproduzia um pseudotexto, reproduzindo o que supostamente seria o enredo da história. Quando chegou à última página, disse: “para sempre...” e fechou o livro. Nesta ação, é possível identificar vários elementos dos atos de leitura, presentes nos eventos de alfabetização-letramento: interação do leitor com o texto, construção de significados, direção da leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, vocalização, inclusive evocação de traços das histórias infantis (as fórmulas dos finais de histórias, a coda: e viveram felizes para sempre). Prosseguindo...

Correspondência som e imagem. Levei Kessi para nossa sala de costume. Coloquei uma música e pedi que ele dançasse. Ele não queria realizar minha proposta, estava mais interessado em passear pela sala e ver o que ela continha de novo desde nosso último encontro.

Então, chamei sua atenção para as imagens que eu havia levado, as quais remetiam a determinados sons significativos do cotidiano (ambulância, polícia, rugido de leão, buzina de carro, latido de cachorro, bebê chorando). Ele olhava atentamente as gravuras e reproduzia alguns sons, como o do cachorro, e dizia algumas palavras como polícia. Depois iniciamos a brincadeira, coloquei no rádio o cd contendo o som das gravuras. A cada som executado, Kessi deveria pegar a gravura correspondente.

Inicialmente, tivemos dificuldades de efetivar a brincadeira, ele achava graça e ria muito dos sons, e ficava reproduzindo os mesmos por várias vezes, sendo que as primeiras vezes eu brinquei para servir como exemplo para ele, depois Kessi correspondeu à brincadeira, identificando som e gravuras adequadamente.

No começo de nosso encontro, percebi que Kessi explorou o ambiente, procurando novidades, ou seja, através de sua ação abandonou a repetição das mesmas ações, comum em crianças com autismo, dando vazão à busca de novidades. A proposta feita ao aluno foi peculiar, e, mesmo assim, sua finalidade foi compreendida.

Kessi processou as informações para compreender minha proposta e conseguir dar resposta ao estímulo. Foi uma tarefa nova de interpretação, que necessitou familiarização com o material, um processamento da relação imagem/som pelo aluno, mas que resultou em uma atividade realizada com sucesso.

Enfim, depois de analisarmos esses encontros, é importante notar e concordar com Vasques (2009:23) que nos diz que o mais intrigante é que de um vazio se torna possível a emergência de algo, daí ressaltar a potência desse vazio como propulsor da produção de sentidos. Sendo que é deste vazio que nascem as possibilidades de leitura e escrita na criança.

Do impossível de saber ao contingencial do ser, constroem-se as possibilidades de escolarização. Construído num lugar entre o conhecido e o para sempre estrangeiro, implica a responsabilização ética pela experiência educacional do aluno. Ética como uma tomada de posição, e não como um conjunto prescritivo de procedimentos. Ética reflexiva, investigativa, “onde a dúvida possui a função fundamental de abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias” (KHEL, 2002, p.20). Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de escutar, fazer falar e de dar voz ao outro. (VASQUES, 2009:24).

Assim, Kessi mostrou-se para mim. Um livro aberto à espera de um leitor generoso...(Vasques, 2009).

6 O PONTO DE CHEGADA OU UM NOVO PONTO DE PARTIDA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho propiciou momentos verdadeiramente concretos e significativos de construção do conhecimento, além do aperfeiçoamento de minha prática pedagógica como professora, que acredita na inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais em instituições regulares de ensino.

Neste momento, gostaria de lembrar, uma de cada vez, as questões de pesquisa que nortearam o processo de desenvolvimento deste trabalho.

- *Como ocorrem aprendizagens em crianças com transtornos globais do desenvolvimento, no caso, autismo?*

O maior desafio que há, no projeto de construção de uma escola para todos, é a aprendizagem. Ora, destacar a aprendizagem enquanto um desafio pode parecer uma grande redundância, pois é inquestionável que a grande finalidade da escola, seu ofício por excelência, é a aprendizagem dos alunos. A socialização da cultura, dos saberes auferidos pela humanidade ao longo da sua evolução, não há instituição que o faça melhor que a escola. (MONTEIRO e PACHECO, 2006:33).

É importante que o professor saiba que assim como cada criança da sua sala de aula é diferente, em relação às suas características, aos seus comportamentos e preferências, não existem, também, crianças com autismo que sejam idênticas.

Partindo dessa premissa, é importante deixar claro que em nenhum momento este trabalho quis ser um guia ou um passo a passo de como trabalhar com crianças portadoras desta síndrome no que se refere ao desenvolvimento da sua linguagem oral e escrita, através de intervenções pedagógicas. No entanto, tais intervenções foram descritas aqui com o objetivo de que sejam mote para discussões entre professores que trabalham, ou que venham a trabalhar, com crianças que apresentam esses traços. Também as interações descritas e analisadas podem servir como ponto de partida para recriações de acordo com a observação das peculiaridades e possibilidades de cada criança.

O autismo evoca, às vezes com muita intensidade, as limitações do sujeito em termos de comunicação, interação, participação. É difícil, dependendo de cada situação, enxergar perspectivas de avanços cognitivos e sociais nessas crianças. Mas, é preciso tentar, desafiar e descobrir potencialidades para enxergar. Foi necessário, desde o princípio, um olhar apurado sobre a situação, sobre o contexto: Quem era o sujeito? Quais as suas características? Quais os

seus vínculos? Quais as suas preferências? Quais os possíveis pontos de partida para um trabalho pedagógico?

Talvez não tenha respostas definitivas para a pergunta que me propus a responder. No entanto, desde que tive Kessi na minha turma, incomodou-me o fato de seu comportamento não ocorrer exatamente de acordo com o que a literatura específica sobre a Síndrome apontava sobre a aprendizagem desses sujeitos.

Seguindo modelos ideais e homogêneos de normalidade, educadores, pesquisadores, instituições, etc., organizam-se, predominantemente, a partir dos manuais classificatórios, como CID-10 (1993) e DSM-IV-R (2002), e de uma racionalidade técnica e objetivadora. Nesse contexto, predominam, por exemplo, designações como “falar demais só atrapalha; o professor deve redirecionar o aluno para o trabalho sem dizer uma palavra; não deve tentar explicar-lhe nada, porque mesmo inteligente, não compreenderá toda a explicação” (BRASIL, 2001); ou ainda, “o diagnóstico exato é o primeiro passo para um programa efetivo de educação, pois é a partir das características típicas, definidas pelos manuais, que decorrem a identificação das necessidades educacionais especiais e a programação escolar” (FARREL, 2008 apud VASQUES, 2009:20).

É comum ouvirmos e lermos nos livros o que está expresso na citação acima, ou seja, a ideia de que quanto menos comunicação houver entre o professor e o aluno com autismo, melhor para a sua aprendizagem. No entanto, com Kessi sempre foi diferente. Nossas sessões eram momentos de muita interação, de muitos diálogos (nem todos com respostas verbais) que eu tentava travar com Kessi. E pudemos observar sempre uma receptividade, um engajamento (com gestos, com expressões faciais), enfim, com sinais de envolvimento e de aprendizagens de Kessi em vários sentidos. Outro exemplo é a pouca, ou até mesmo inexistente, contação de histórias para crianças com autismo. Esta prática é justificada pela “falta de concentração” que tais sujeitos apresentam.

Kessi sempre gostou muito de ouvir histórias – histórias essas que eram adaptadas por mim no momento da contação, procurando torná-las mais atraentes, objetivas, sem tantos detalhes. E foi porque acreditei que Kessi tinha condições de participar de momentos de contação de histórias, que sempre busquei inseri-lo nesses momentos em nosso dia a dia em sala de aula, e nas nossas sessões.

Enfim, acredito que o importante não é começar por saber como são construídas as aprendizagens em crianças com autismo, ou em crianças com qualquer outro transtorno. Talvez o percurso de um entendimento mais vigoroso dessa experiência pedagógica deva começar pela desconstrução de ideias rígidas quanto às características do autismo. Ideias que muitas vezes limitam quem pode aprender o quê. Ao contrário, práticas coerentes com o “perfil” desses indivíduos, expectativas de confiança neles, visão de que o diagnóstico é um

ponto de partida para as suas possíveis aprendizagens, mas nunca um ponto de chegada, sem perspectivas de avanços, são ações e orientações que podem permitir outros resultados.

Talvez esta seja a resposta parcial da segunda questão de pesquisa proposta neste estudo.

- E, em que medida os traços desse transtorno podem ser (re)configurados, especialmente, no que diz respeito à linguagem oral e escrita, às interações sociais, a partir de intervenções pedagógicas sistemáticas?

Pudemos perceber, através da análise de algumas sessões descritas no capítulo quatro deste trabalho, que Kessi apresentou aprendizagens e crescimento em relação à sua linguagem oral e escrita (uso do tempo verbal em primeira pessoa, reconhecimento de si e de aspectos da cultura escolar, representação simbólica, desenvolvimento da linguagem oral, memória significativa, atitude de leitor, “abandono da repetição”, processamento de informações e compreensão das mesmas, entre outras aprendizagens) e interação social mais efetiva no grupo da sala de aula e no recreio escolar.

Atribuo suas aprendizagens, ou os indícios delas, ao que discuti anteriormente, ou seja, à disposição de ver Kessi com olhos de quem acreditava/a em seu potencial, na sua capacidade de aprender. Na visão de Vygotsky, “a criança cujo desenvolvimento está complicado por alguma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo.” (2004 : 48).

Em síntese, acredito que mais importante que a titulação acadêmica de um profissional/professor que se propõe a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais é a conduta docente que adota, ou seja, caminhos que desenvolve para transmitir uma informação, para formar vínculos positivos e para levar seus educandos a vivenciar diferentes experiências, já que é a partir delas que se forma o senso crítico e se desenvolve a capacidade criativa/aprendizagem.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico, p.23).

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto e BOSA, Cleonice (Orgs). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, SandravDenise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Edição revisada e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2008.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. Ensino da língua materna: princípios orientadores. In: Xavier, Maria Luisa M. e Dalla Zen, Maria Isabel H. (Orgs.) **Ensino da língua materna**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Coleção Cadernos Educação Básica).

FARIA, Anália Rodrigues de. **O pensamento e a linguagem da criança Segundo Piaget**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p.d

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso – pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p.58-78, 1999.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: fatos e modelos**. Campinas, SP – Papirus. 3ª edição, 2002.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988 (partes selecionadas).

MOSÉ, Viviane. Toda palavra. Rio de Janeiro: Record, 2006. (trechos seccionados).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

PERSCH, Maria Isabel (Org). **Uma escola para todos, uma escola para cada um** / Organizado por Maria Isabel Persch, Suzana Moreira Pacheco e Maria Rosângela Monteiro. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo : Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz T. da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. P. 91-117.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994.

VASQUES, Carla K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, Cláudio R; JESUS, Denise M. (Orgs). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY, Lev Seminovick, LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. ____.

ZANINI, Fádia Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (Org.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986. P. 43-69.

APÊNDICE A – Descrição das sessões de intervenção com Kessi

1º encontro: observo Kessi em seu ambiente de sala de aula. Ele senta sozinho, com os brinquedos, em especial os legos. Interage comigo demonstrando afeto, querendo minha atenção somente para ele, não aceitando a aproximação dos colegas.

Mostro umas fotos suas, nas quais ele está usando uma máscara do Batman. Pergunto a ele: quem é? E ele me responde:

- *Eu*, o Kessi!

2º encontro: Nesta sessão, levo Kessi para uma sala reservada, onde ficamos só nós dois. Levamos os brinquedos de Kessi para esse ambiente. Disponho ao alcance dele livros de literatura com ilustrações de monstros (interesse de Kessi). Quando pega os livros, reproduz sons dos monstros, e fica em silêncio contemplando as gravuras dos livros. Por vezes, Kessi **cheira e beija as páginas dos livros**, e direciona seu olhar para mim. Pergunto a ele se quer que eu leia alguma história, e ele mexe a cabeça dizendo que sim. Começo a leitura, exaltando os sons dos animais/monstros.

Quando acabei de ler, deixei os livros junto aos outros. Kessi, lentamente, pegou o livro trabalhado, folheou suas páginas. E brincou que estava lendo a história, tanto que direcionava a leitura com seu dedo (como eu havia feito) e reproduzia um pseudo texto, reproduzindo sons próximos a um balbúcio “sofisticado e significativo”, que supostamente seria o enredo da história. Quando chegou à última página, disse: “para sempre...” e fechou o livro.

3º encontro: Levei para Kessi fotos dele com a máscara do Batman impressas para que ele pudesse manusear. Ficou durante longo tempo contemplando suas fotos. Depois largou-as, pegou os legos e emitia sons/falas entre os legos, como se estes estivessem se enfrentando. Depois que ele brincou por um período, propus que desenhássemos no caderno o Batman. Kessi pegou seu caderno e seus lápis e fez alguns rabiscos (inferência possível pelo menino: boneco pode ser desenhado/representado). Em seguida, ofereceu-me o caderno, como que fazendo uma solicitação para que eu desenhasse. Desenhei um boneco de máscara, mas deixei propositalmente faltando algumas partes e lhe mostrei. Ele imediatamente percebeu a falta dessa partes, pegou minha mão e disse: olho, boca, nariz, orelha, mão, dedo, e etc... Depois fiz novamente o desenho com os elementos faltando e solicitei que ele o completasse, ele aceitou o convite e realizou a tarefa da sua maneira, com seus rabiscos.

4º encontro: Como a professora de Kessi havia comentado que o aluno passou a manifestar interesse em trabalhar utilizando o espaço do caderno como seus colegas, assim como passou a sentar-se juntamente com eles, propus a Kessi uma atividade que envolvesse o caderno. Levei para ele uma foto impressa e várias letras K de vários tamanhos e cores para colarmos em seu caderno. Colamos a foto, e esta foi beijada e cheirada inúmeras vezes; (inferência possível: sim, este sou eu; eu me reconheço e estou feliz por isso). Parece que, para essas crianças, tocar, cheirar é necessário para confirmar vínculo, aproximação, reconhecimento, segurança, sentido. Depois fizemos vários K em seu caderno com lápis, sendo que ele contou com minha ajuda para passar o traço por cima do traçado da letra.

5º encontro: Kessi estava um pouco adoentado, faltou a maioria dos dias da semana e estava de baixo astral. Queria brincar com os legos e mostrou relutância em realizar a atividade que era a de trabalhar com fantoches. Levei vários fantoches para nossa sessão e queria que ele brincasse com os fantoches e representasse os sons e diálogos de ‘lutinhas’ que fazia com os legos, mas ele não aceitou a proposta, queria mesmo os seus brinquedos.

6º encontro: Correspondência som e imagem. Levei Kessi para nossa sala de costume. Coloquei uma música e pedi que ele dançasse. Ele não queria realizar minha proposta, estava mais interessado em passear pela sala e ver o que ela continha de novo desde nosso último encontro. Curiosidade! Viva! Deixou de repetir ações.

Então, chamei sua atenção para as imagens representativas de sons do cotidiano, supostamente conhecidos, que eu havia levado (ambulância, polícia, rugido de leão, buzina de carro, latido de cachorro, bebê chorando). Ele olhava atentamente as gravuras e reproduzia alguns sons, como o do cachorro, e dizia o nome de alguns como “polícia”.

Depois iniciamos a brincadeira, coloquei no rádio o cd contendo o som das gravuras. A cada som dado no rádio, Kessi deveria pegar a gravura correspondente.

Inicialmente, tivemos dificuldades de efetivar a brincadeira, ele achava graça e ria muito dos sons, e ficava reproduzindo os mesmos por várias vezes (entendo esse momento como processamento da informação para compreensão e resposta ao estímulo), sendo que as primeiras vezes eu brinquei para servir como exemplo para ele, depois Kessi passou a corresponder à brincadeira, pegando as gravuras certas.

7º encontro: Neste encontro, repetimos a brincadeira da sessão passada, porque Kessi havia gostado muito. Mas depois que brincamos inúmeras vezes, propus a ele que fizéssemos o desenho dos elementos no caderno. Kessi aceitou a proposta e a realizou da sua maneira. Em seguida, levei um leão grande impresso e pintamos com têmpera, utilizando seus dedos. Kessi pintou o leão, colocava na frente do seu rosto e reproduzia o som do animal. (Interação com diferentes materiais). Kessi está representando, interpretando situações, propostas, interagindo com materiais diferentes, incluindo escritos, reconhecendo-se, utilizando a 1ª pessoa.

APÊNDICE B – Atividades desenvolvidas durante o período letivo de 2009 e 2010

- Desenvolvimento da linguagem oral – Participação de Kessi no jornal diário da turma, com apresentação de alguma novidade na TV feita de caixa de papelão (palavra, frase; ex. “Eu sou o Kessi”).
- Reconhecimento da letra inicial do nome do aluno, utilizando um mural com sua foto e com a letra inicial do seu nome para que ele a reconhecesse. Ele identificava a letra e a colocava no mural com a foto.
- Contato com material escrito (livros de literatura) de acordo com as preferências do aluno.
- Uso de máscaras para o desenvolvimento do simbólico.
- Pintura com têmpera da letra inicial do nome.
- Contação de histórias com o uso do livro como elemento de apoio.
- Jogo da memória de imagens (fotos do aluno e letra inicial do seu nome).
- Trabalho com música (dança e desenho ao som de músicas).
- Uso de sons do cotidiano (buzina, choro, risos, som de carro de polícia, entre outros), pedindo que o aluno identifique o som indicado. Em um segundo momento, identificação de som e imagem correspondente, para familiarização da criança com esses aspectos que tanto chamam a sua atenção, causando, muitas vezes, desconforto e insegurança.
- Atividades envolvendo rasgar, pintar com o dedo, modelar (massinha), entre outros para o desenvolvimento da motricidade do aluno, bem como para que se familiarize com diversidade de materiais.
- Importante: introduzir e experimentar atividades e materiais que fazem parte da cultura escolar e, principalmente, do processo de alfabetização-letramento.

ANEXO A – Termo de consentimento informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o _____, regularmente matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

MARIA ISABEL HABCKOST DALLA ZEN

Professor/a Orientador/a do TCC