



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **11/06/2018**

Aprovado em: **13/06/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.04.13>

VIVÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA: TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
PSYCHOPEDAGOGICAL EXPERIENCE: AUTISM SPECTRUM DISORDER
PSICOPEDAGÓGICA: TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

ELIENE NERY SANTANA ENES, VANESSA VILMA DE PAULA

Resumo

Instituições escolares, pais e profissionais da saúde são desafiados frente ao atendimento de alunos com transtornos do espectro do autismo (TEA). O artigo descreve uma vivência psicopedagógica com um aluno do terceiro ano da educação básica, em escola da rede privada. Inicialmente, fazemos uma revisão bibliográfica do conceito de TEA e a seguir apresentamos o relato de vivências psicopedagógicas interventivas no sentido da construção de saberes e reflexão em relação ao manejo de práticas direcionadas ao TEA. Observamos a mobilização do aluno nas funções executivas e, por parte das autoras, domínio no manejo de estratégias de mediação voltadas para as necessidades educacionais especiais do aluno como a presença de inflexibilidade, sentimentos de angústia, limitações e avanços.

Palavras-chave: Inclusão. Vivência psicopedagógica. Transtorno do espectro do autismo.

Abstract

Scholar institutions, parents and health professionals are challenged in face of caring for students with autism spectrum disorders (ASD). This article describes a psychopedagogical experience with a student from the third year of the basic education, in a private school. First, we perform a literature review of the concept of ASD, and then we present the report of psychopedagogical experiences of intervention in the sense of the construction of knowledge and reflection about the management of practices directed to the ASD. We noticed the mobilization of the student in the executive functions and, by the authors, mastery in the management of mediation strategies directed to the special educational needs of the student, such as the presence of inflexibility, feelings of anguish, limitations and advances.

Keywords: Inclusion, Psychopedagogical experience, Autism spectrum disorder.

Resumen

Las instituciones escolares, los padres y los profesionales de la salud son desafiados frente a la atención de los alumnos con trastornos del espectro del autismo (TEA). El artículo describe una vivencia psicopedagógica con un alumno del tercer año de la escuela primaria de la red privada. Al principio hacemos una revisión bibliográfica del concepto de TEA y a continuación presentamos el relato de las vivencias psicopedagógicas interventivas en el sentido de la construcción de saberes y reflexión en relación al manejo de prácticas dirigidas al TEA. Se observa la movilización del alumno en las funciones ejecutivas y, por parte de las autoras, dominio en el manejo de estrategias de mediación dirigidas a las necesidades educativas especiales del alumno como la presencia de inflexibilidad, sentimientos de angustia, limitaciones y avances.

Palabras clave: Inclusión. Vivencia psicopedagógica. Trastorno del espectro del autismo.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema cada vez mais presente em debates e discussões em busca de responder aos desafios de atender as necessidades de todos os alunos em prol da defesa dos direitos, especialmente daqueles com deficiência, inseridos em classes do ensino regular. Com base nos pressupostos da inclusão, defendemos o direito a uma educação com oportunidades igualitárias, que atendam às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo. A inclusão determina em

seu princípio educativo que as escolas recebam todos os alunos e ofereçam a todos as mesmas oportunidades para desenvolver suas potencialidades.

A educação inclusiva propõe um novo paradigma para a educação, na medida em que reconhece o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, até então excluídos do processo educacional. O direito à diferença nas escolas é uma oportunidade de aprendizagem e de mudanças qualitativas para todos os sistemas de ensino. Pensar a educação inclusiva a partir das pessoas com transtorno do espectro do autismo é buscar o enriquecimento e a diversidade nos processos de aprendizagem na perspectiva da educação para todos.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma prática psicopedagógica vivenciada com um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA), incluído no ensino comum da rede de ensino privada de um município do Vale do Aço. O aluno, aqui denominado Vítor, (para preservar sua identidade) tem 8 anos, está matriculado no terceiro ano do ensino fundamental e, recebe acompanhamento multiprofissional (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) desde seu diagnóstico, que foi precoce.

As vivências foram realizadas fora do espaço da instituição escolar, em encontros semanais durante dois meses, em dias e horários previamente combinados com a família. A proposta de trabalho se apoia no estudo de caso e na vivência de oficinas que atende duas finalidades: a primeira busca a articulação de conceitos, pressupostos teóricos com ações concretas a serem vivenciadas com o aprendiz; a segunda, a reflexão e a construção de saberes em relação ao manejo de práticas pedagógicas em um caso de aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA). O psicopedagogo, professor ou coordenador/mediador da oficina busca oportunizar uma vivência de necessidades específicas do participante, portanto é uma abordagem centrada no aprendiz (PAVIANI; FONTANA, 2009).

Para Trindade (2010), o estudo de caso privilegia situações singulares na busca de compreensão da realidade. Conforme o autor, esse estudo pode ser utilizado como dispositivo capaz de estimular a aprendizagem, a reflexão de problemas e o desenvolvimento de estratégias sobre determinada situação. A oficina é uma forma de construção de conhecimentos, com ênfase na ação e nos referenciais teóricos. Nesse sentido, a metodologia de oficina incorpora ação e reflexão, seu planejamento é flexível e seus procedimentos variados se ajustam a um novo contexto de trabalho e uma nova situação apresentada (PAVIANI; FONTANA, 2009).

Stake (1994, p.236) enfatiza que o estudo de caso não é um método específico, “[...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Enfatiza ainda que o importante é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudar o caso.

Concordamos com o autor que o contato com um aluno com diagnóstico de TEA e a vivência de uma proposta psicopedagógica, sem dúvida alguma, geram conhecimentos e aprendizados, uma vez que nessa proposta, a observação atenta do profissional fornece elementos antes desconhecidos, que enriquecerão a sua prática e ampliarão suas possibilidades de intervenção a outros sujeitos que apresentam TEA.

O artigo traz algumas ideias conceituais do TEA e, na sequência, os relatos da proposta de vivências psicopedagógicas para um aluno com o TEA com a devida reflexão.

1 Sobre o transtorno do espectro do autismo

O transtorno não é um fenômeno novo. O termo autismo foi utilizado por Bleuler em 1911, para designar a perda de contato com a realidade e as dificuldades de comunicação. Em 1943, Leo Kanner

descreveu um grupo de onze crianças com um traço específico do autismo “incapacidade para relacionar-se com as pessoas e situações” e descreve como características do autismo as dificuldades nas relações sociais e afetivas, na comunicação e linguagem e em relação às mudanças de ambiente e rotinas, hipersensibilidade a estímulos e apresentam capacidade surpreendente em memorizar (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Transtorno é o termo que se refere a um conjunto de características clínicas de ordem física, comportamental e queixas específicas (DSM-5, 2014). Os sintomas variam de grau de intensidade e hoje, sabemos que o autismo tem um amplo espectro, há crianças que não chegam a falar, habitam um mundo à parte e outros casos de menor intensidade e com autotendimento funcional.

O espectro autista, não é uma categoria única, é um contínuo e apresenta-se em diferentes graus. Em 1979, Wing e Gould, deram origem ao conceito de espectro autista quando estudaram crianças que não eram autistas, mas que apresentavam dificuldades na reciprocidade social, e na comunicação mediante um padrão restrito de conduta.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, (2014), destaca como caracterização do transtorno do espectro do autismo:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (DSM -5, 2014, p. 50).

De acordo com Klin (2006) o autismo ou transtorno do espectro do autista é um distúrbio no neurodesenvolvimento, que acomete os processos e os mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, conseqüentemente provoca a interrupção dos processos naturais do desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação, que geram déficit funcionais. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e da idade.

O DSM-IV (1995) descreve algumas características relativas à interação social e à comunicação, que podem ser manifestadas pelas pessoas com autismo, além restrito interesse interesses de atividades.

Na interação social, os danos:

[...] são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas (DSM-IV *apud* BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 15).

Na comunicação, os prejuízos também são marcantes:

[...] podem afetar habilidades verbais e não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Naqueles que chegam a falar, pode existir prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases não possibilitando entender o significado do que está sendo dito). Quando a fala se desenvolve, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais (ex.: o tom de voz pode ser monótono ou elevar-se de modo interrogativo ao final de frases afirmativas). As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo (ex.: repetição de palavras ou frases, independentemente do significado, repetição de comerciais ou jingles) (DSM-IV *apud* BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 15).

Ainda, podemos observar com frequência:

[...] interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas. Os movimentos corporais estereotipados envolvem mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório) (DSM-IV *apud* BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 15).

Embora vivencie essas dificuldades, cada pessoa que apresenta TEA é afetada de uma maneira singular, pensa e organiza as informações de modos diferentes. Desse modo, as diferenças podem existir desde o nascimento e ser claramente percebidas a todos ou não (GROSSI; BARTOSZECK, 2018).

No Brasil, conforme a reportagem da revista *Veja* (2017), há cerca de dois milhões de casos diagnosticados e muitos não notificados. Calcula-se que o número real chegue a três milhões. Esse número se deve aos avanços na área de diagnóstico e ao aumento de estudos na última década.

O direito à educação e o atendimento educacional especializado (AEE) para esses alunos é assegurado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), que reafirma o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como o direito a receber os apoios necessários para o atendimento às necessidades educacionais especiais ao longo da trajetória escolar. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa integrar a proposta pedagógica da escola regular “[...] promovendo o atendimento às necessidades especiais de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, e os sistemas de ensino devem “[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2008).

Outra política pública é a Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Essa lei, considera pessoa com transtorno do espectro do autismo aquela portadora de síndrome clínica caracterizada por:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

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

A Lei n.º 12.764, denominada Berenice Piana, representa um avanço importante no sentido de equiparar os direitos da pessoa com TEA e com deficiência, reafirmando conceitos e concepções presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil como emenda à Constituição Federal.

Atualmente os serviços de atendimento específico a esse público, tem se multiplicado, desde o atendimento individual ao atendimento por equipes multidisciplinares. Para Camargos (2018, p. 24) “[...] testemunhamos uma significativa melhora clínico-funcional das crianças afetadas pelo TEA”. Graças à ampliação dos estudos e das pesquisas atuais, o diagnóstico e o tratamento padrão apresentam melhor prognóstico para essa população.

A inclusão educacional desses alunos requer uma série de ações e práticas intencionais para que tais alunos tenham acesso ao currículo escolar, o que é o grande desafio. Vale ressaltar a importância da interação com outras crianças da mesma faixa etária, que proporciona, sem dúvida, vivência de experiências, compartilhamento de atividades, troca de ideias e de papéis, além de cooperação e resolução de conflitos.

Para que ocorram tais interações, é preciso investir na criação dessas oportunidades, nas possibilidades de diálogo, e de vivências compartilhadas. A simples inserção de um aluno com TEA no ambiente não garante resultados de participação e socialização (CAMARGO; BOSA, 2009). Todos os alunos se beneficiam dessa convivência na inclusão desde que compreendam que somos todos diferentes.

Entendemos que o desafio educacional para o atendimento dos alunos com TEA é muito grande no sentido de garantir o acesso ao currículo. Compreender as manifestações das crianças com autismo permite uma interface na identificação de possibilidades de atuação e na mediação dos processos de aprendizagem.

A tarefa é coletiva: pais, educadores e gestores, trabalhando juntos para construir sistemas de ensino inclusivos e, assim, garantir o direito dessas pessoas à educação.

2 Relato de uma experiência

Para alcançar os objetivos e incluir reflexões das vivências psicopedagógicas foram pensados dois momentos distintos: uma etapa inicial de planejamento e outra etapa de realização. Na etapa de planejamento constam as seguintes ações:

- Levantamento de dados atuais do aluno em complemento a anamnese realizada anteriormente,

visita ao espaço educativo e professores do aluno, observação do aluno em atividade livres e interação com seus pares;

- Construção da proposta de trabalho/vivência pedagógica: momento em que foram realizados estudos relativos ao TEA, necessidades educacionais especiais e práticas inclusivas;
- Desenvolvimento das vivências psicopedagógicas (foi combinado com a família um cronograma de datas, horário e local de atendimento);
- Avaliação da proposta de trabalho/vivências pedagógicas e devolução aos pais e professores.

O relato apresenta notas e reflexão de uma sequência de vivências psicopedagógicas, no formato de oficina, desenvolvidas com uma criança de oito anos, estudante do terceiro ano do ensino fundamental, que apresenta transtorno do espectro do autismo.

O primeiro contato com a instituição escolar, na qual o aluno está matriculado, foi receptivo e a proposta de desenvolvimento de “vivências psicopedagógicas” como apoio ao aluno foi aceita com interesse, pela coordenação pedagógica e pela professora regente da turma que considerou sua aplicação favorável ao desenvolvimento geral do aluno e ao seu processo de aprendizagem.

Ficou estabelecido, que as vivências psicopedagógicas seriam desenvolvidas fora do espaço escolar, buscando não identificar as oficinas como atividades de extensão da escolarização. A partir das vivências, pretendíamos estabelecer alternativas de trabalho para o aluno, levando em conta as limitações e as especificidades próprias do TEA.

Desse modo, buscamos estratégias utilizando recursos temáticos do interesse pessoal do Vítor, jogos da memória, desafios, trilha, passeio orientado e registros, como recursos metodológicos, visando uma interação satisfatória do aprendiz e considerando suas especificidades.

Entendo que o trabalho do psicopedagogo deve ser desenvolvido em espaço e relações/estratégias de ludicidade que favoreçam ao aprendiz espaço de simbolização, manifestação e expressão da subjetividade possibilitando ao psicopedagogo a compreensão de seu sintoma. Conforme Waiss (1994), se o psicopedagogo trabalha com o brincar, está na direção certa no sentido de descoberta e intervenção sobre o sintoma ou as necessidades da criança.

Pensando na criança com transtorno do espectro do autismo na mediação do seu processo de apropriação de conhecimentos, deve-se sempre levar em conta as peculiaridades de comunicação e linguagem que afetam as funções cognitivas e as experiências afetivas, sociais e da relação com o ambiente. Assim, as estratégias de mediação requerem flexibilidade e recursos concretos que possam fazer sentido para o aluno (BELISÁRIO FILHO, 2010).

A seguir, apresentamos o relato do trabalho desenvolvido uma sequência de vivências psicopedagógicas, que serão descritas em termos de conteúdo de aprendizagem, da metodologia desenvolvida e de reflexões psicopedagógicas.

Vivência 1:

Observação da criança em ambiente familiar, buscando estabelecer vínculo de trabalho; entrevista com a mãe com exploração situacional, não direcionada, uma conversa informal com objetivo de coleta de dados e percepção da realidade da criança. Lembramos Alícia Fernández (1991, p. 117), para a qual:

A intervenção psicopedagógica não se dirige ao sintoma, mas o poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, uma vez que o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino aprendizagem.

Desse modo, entendemos que o psicopedagogo não se limita às atividades vinculadas ao conteúdo escolar, mas pode intervir a partir das situações e dificuldades verificadas no aprendente, elaborando, para isso, propostas específicas. Nesse caso, a situação específica é o TEA.

No primeiro contato, a criança se mostrou muito entusiasmada e feliz com minha presença. Havia um vínculo anterior que fora retomado nesta proposta. Tentando me agradar, apresentou os espaços da casa, explicando onde se realizava cada atividade, o espaço onde são feitos os lanches, os horários em que devem ser servidos os lanches e o almoço, falava de cada ambiente mostrando conhecimento sobre eles e com detalhes de sua participação nas atividades do cotidiano familiar.

Observamos o desenvolvimento de Vítor, sua desenvoltura no ambiente e na interação com as pessoas e os objetos. Sua linguagem de expressão oral está desenvolvida, com melhoras, em comparação com o conhecimento que tivemos anteriormente.

Vivência 2:

Matemática, dificuldades de atenção e busca de estratégias para resolver o problema. Metodologia: jogos lúdicos (D'Ambrósio, 1997; Velho; Lara, 2001). Antes do início da proposta a criança me convidou para jogar o “jogo do percurso”, jogo de seu particular interesse. Deu as orientações de como jogar, leu as instruções com pressa, demonstrou não compreender o que foi lido, ou não seguir regras. No desenvolvimento do jogo, mudava as regras a seu favor. Acrescentou nas orientações do jogo uma premiação para o ganhador.

Notamos dificuldade em manter o foco, pressa para concluir, seguindo um raciocínio próprio, do seu jeito, na sequência que julgava correta. Percebemos que busca no jogo sobrepor o seu interesse pessoal. Alguns desafios matemáticos e as respostas dadas mostram que o aluno quer apenas chegar ao resultado. Ele dá a primeira resposta e aguarda sinal de aprovação. Lê, mas não interpreta. Mostrava-se irritado quando algo inesperado ocorria. Aguardava o seu momento para jogar, respeitando a vez de cada um, mas angustiado para avançar na partida. Quando ganhei, comemorou comigo minha vitória, o que reflete o laço estabelecido.

Nesse sentido, corroboramos com D'Ambrosio (2005, p. 28), segundo o qual “[...] a realidade percebida por cada indivíduo da espécie humana é a realidade natural, acrescida a totalidade de artefatos e de mentefatos (experiências e pensares), acumulados por ele e pela espécie (cultural)”.

Vivência 3:

Contaçõa de história, buscando favorecer a sequência de ideias e criatividade (KUPFER, 2007; BATISTA; BOSA, 2002). Como metodologia utilizamos a história *O mundo dos fósseis*, disponível em uma plataforma educativa virtual. O tema foi do interesse de Vítor, articulando-se aspectos da escrita e letramento. Manteve-se atento por aproximadamente dois minutos, interessando-se pelas imagens e informações da história. Porém, se desinteressou pelo contexto, questionando frequentes vezes sobre o fim da história. Fiz questionamentos sobre o enredo, seus personagens e fatos ocorridos, na tentativa de retomar a sua atenção, ao que ele respondia de forma resumida, ora com coerência, ora inventando respostas.

Vivência 4:

Jogo da memória, trabalhando o foco e a memória (KUPFER, 2007; BAPTISTA, 2002). Como metodologia utilizamos a seriação de imagens dos diversos tipos de metais, tema de seu interesse, uma vez que a região onde mora é reconhecida como produtora de aço. De acordo com Kishimoto

(2003), o jogo é como material ou situação que exige ações orientadas com o objetivo da aquisição de conteúdos ou de habilidades intelectuais. Enquanto organizava o jogo da memória, não quis colocar todas as peças, pois o espaço da mesa não comportava. Houve uma manifestação da sua opinião sobre o jogo, dizendo que seria difícil, por serem muitas peças. Não queria esperar a sua vez, ansioso por encontrar os pares, afirmando várias vezes que não seria possível acertar, porque eram muitas peças. Começou a virar todas as peças para encontrar suas correspondentes. Compreendia que sua atitude não estava correta, mas se justificou dizendo ser necessário, por ser muito difícil. Buscou alternativas para obter sucesso no jogo, tirando fotos das cartas em suas posições para saber onde as encontraria. Observamos que o interesse e a atenção de Vítor na atividade estão relacionados ao sucesso no jogo.

Para escolher cada proposta, é necessário atentar para as características próprias do TEA, considerar a baixa tolerância à frustração, às possíveis intercorrências, que na situação foram contornadas graças ao conhecimento prévio em relação ao histórico do caso. No entanto, ficaram evidentes as possibilidades de trabalho com o aprendente, pois se mostrou disposto às atividades, desde que estivessem condizentes com as suas possibilidades de desenvolvimento para o sucesso. Não dar conta da atividade causa-lhe angústia e reação de desistência da atividade.

Vivência 5:

Atividade com massinha com proposta de criação livre. De acordo com Brougère (1995), na atividade livre não é possível mensurar o seu valor, porém considera que algumas aprendizagens essenciais são aprimoradas durante seu desenvolvimento (PAIN, 1992; RUBSTEIN, 1999). A metodologia utilizada foi a criação livre, estabelecendo diálogo sobre o objeto ou a forma criada. Podemos inferir desse encontro a necessidade de planejar, readaptar e prever todas as possibilidades de reações do aprendente. Respeitar o tempo da criança, seus interesses e suas opiniões possibilitou a compreensão de suas limitações e potencialidades, resultando num trabalho apoiado em sua autonomia.

Vivência 6:

Passeio guiado buscando trabalhar sequências de ideias e percepção do ambiente (TRINDADE, 2010; BATISTA; BOSA, 2002). A metodologia utilizada foi a apresentação da proposta do passeio, a combinação do percurso e de registro fotográfico dos espaços de interesse. Vítor se interessou pela atividade, e ficou eufórico para começar. Foi permitido que ele conduzisse o passeio, e a seu pedido, que fizesse uma pose em cada estabelecimento ou casa, para registro fotográfico. No retorno do passeio teve a iniciativa de fazer a lista dos lugares visitados, ajudei com algumas dicas, mas logo demonstrou irritação por não se recordar exatamente de todos os detalhes, como queria. Foi sugerido que visse as fotos, e ele registrou cada lugar na ordem do passeio.

Desse encontro é possível inferir a importância de utilizar o interesse da criança em favor da sua aprendizagem. Diante de uma proposta pela qual se interessou e se sentiu protagonista, uma vez que ele apresentaria o seu bairro, manteve-se totalmente inteirado da atividade e atento às orientações. Percebemos também a sua particular atenção aos detalhes das cenas visitadas

Vivência 7:

Registro de memórias, por meio de fotos dos espaços visitados (MACEDO, 1994; SISTO, 1996); A metodologia utilizada foi rememoração do trajeto do passeio realizado, colocação das fotos na sequência do passeio, registro por meio de representação de desenhos e relato oral de experiência vivida. Vítor se mostrou inseguro para fazer o relato e afirmou, que não iria lembrar sozinho. Fizemos a mediação do roteiro que traçamos juntos. Ele sabia o lugar, nomeava cada espaço, pediu para ver

as fotos no *tablet* e, baseado elas, fez os desenhos correspondentes na folha com vários quadros, reproduzindo os detalhes da representação fotográfica.

Algumas vezes, quando a foto não trazia o detalhe que ele queria, por exemplo, o número do telefone, ele explicava “já sei por que o número não apareceu, é por causa do sol”. Sabia exatamente onde havíamos passado e a sequência, porém a necessidade de registrar com detalhes, o fazia insistir em ver as fotos no *tablet*, o que evidenciou a necessidade de um registro exatamente idêntico ao fotografado. Sabia inclusive que o telefone do lugar que estava de um lado da rua, estava refletido no vidro do outro estabelecimento do outro lado da rua. Repetidas vezes se mostrou angustiado por não lembrar o lugar visitado como ele gostaria.

Nesse encontro, ficou evidente a importância que devemos dar às características da criança com TEA. A capacidade de se ater aos detalhes do passeio e registrá-los fidedignamente retrata a dificuldade em pensar no todo, em detrimento dos detalhes. Desse modo, é possível inferir que a queixa quanto à dificuldade de interpretação do aluno, que extrapola a disciplina língua portuguesa, pode se justificar pela atenção pormenorizada dos elementos textuais, e não à sua desatenção ou dificuldade em se manter focada. Assim, acreditamos ser necessário que os profissionais da educação busquem outros métodos de avaliação que considerem as potencialidades da criança em detrimento de suas limitações.

3 Breve reflexão sobre as vivências psicopedagógicas

O esperado surpreendido pelo inesperado:

possibilidade que até então não se conhecia.

PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 163.

Possibilitar à criança com transtorno do espectro do autismo (TEA) a vivência em diferentes espaços e situações diversificadas é contribuir com o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, como atenção e memória, percepção e sua inclusão social e cultural (VYGOTSKY, 1997). Nesse sentido, as vivências propiciadas possibilitaram auxiliar a percepção e a expressão do interesse, da dificuldade encontrada, dos sentimentos e da participação dialogada. Em diversos momentos Vítor, experimentou seus limites de um fazer individual em um fazer em parceria e, no diálogo mediado, refletir, concluir ideias e a própria atividade com o sucesso esperado.

Em vários momentos ajudar Vítor a compreender a proposta de trabalho foi um desafio, pois estava sempre presente a sua ansiedade em concluir, “fazer certo”. E uma tarefa constante foi ajudá-lo a agir não impulsivamente, mas com maior flexibilidade. Lidar com o TEA é buscar compreender sutilezas, condutas repetitivas e interesse centrado em detalhes. Foi preciso sincronizar nossa conduta considerando aspectos novos de cada momento ou situação, relativizando a proposta ou os resultados.

Neste trabalho, fizemos uma aposta orientada na mediação pensando no desenvolvimento do aluno. Vygotsky (2005, p. 130) reflete que o aprendizado “[...] deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento”. Nesse sentido, em várias situações apontaram para o futuro, o vir a ser, o desenvolvimento de novas atitudes do aprendente, que lidava com suas dificuldades. Além disso com a mediação, as possibilidades de concluir a tarefa eram sempre positivas.

Muitos momentos das vivências possibilitaram a Vítor compartilhar acordos e seguir as regras, que se apresentam como uma dificuldade em seu cotidiano. Entendemos que, devido à falta de flexibilidade

característica do sujeito com TEA, esse é um grande avanço observado na criança, ou seja, foi possível em algumas situações mudar a trajetória traçada ou o combinado inicial.

O professor e o psicopedagogo têm um papel importante, por isso devem compreender que é por meio do aprendizado, das relações com o outro, com os objetos, com as percepções diversas que a criança com TEA pode adquirir a consciência de mundo e de si própria, e que esse desenvolvimento passa pela comunicação e expressão de seus interesses, de seus afetos e desejos.

Para estimular esse desenvolvimento, muitos estímulos podem ser oferecidos por meio de jogos. Ao jogar, a criança se depara com situações problema e para resolvê-las cria estratégias, procedimentos, organiza sequências, avalia resultados (BRENELLI, 1996). De acordo com Piaget (1978), o jogo tem um significado funcional, por meio do qual uma realidade é incorporada pela criança prevalecendo uma assimilação.

Em relação ao aluno, podemos concluir que as dificuldades apresentadas no percurso das vivências são pertinentes às limitações próprias do quadro do TEA, por isso são necessárias adaptações constantes na busca de minimizar a dispersão e as manifestações de inflexibilidade, que são reações esperadas diante de alguma alteração de sua rotina ou expectativa.

Consideramos que esse trabalho cooperativo entre aluno, família e psicopedagogo, articulado com minha formação teórico-prática, constituiu um processo de mediação psicopedagógica, de busca de referenciais teóricos sobre o TEA, de assumir um lugar de quem não me sentia “preparada”, para assumir o papel de psicopedagoga buscando favorecer o desenvolvimento do Vítor. Aprendi a confiar, a enfrentar o desafio de lidar com um quadro instável e exigente de adaptações, uma vez que o planejamento é necessário, porém a situação real é que define sua execução.

Enfatizamos a importância do diagnóstico da pessoa com TEA, pois é a partir dele se constroem propostas e se buscam as possibilidades de trabalho com a criança, a família, a instituição escolar e os profissionais que participam do processo de atendimento/desenvolvimento da criança.

Como resultado, observamos que a mobilização do aluno em direção à superação das dificuldades de socialização e comunicação ocorreu na medida em que a professora se dispôs a pesquisar sobre o tema do autismo e passou a identificar as especificidades, os sentimentos, as limitações e os avanços de seu aluno, elaborando estratégias de intervenção voltadas às suas necessidades educacionais especiais.

Observamos também a mobilização do aluno para as funções executivas indicadas nas propostas de trabalho e, por parte das autoras, o domínio no manejo de estratégias de mediação voltadas para as necessidades educacionais especiais do aluno, a presença de inflexibilidade, sentimentos de angústia diante de situação nova, limitações e avanços.

A vivência não está aqui finalizada, pois consideramos as intervenções desenvolvidas como o início de um processo de descobertas e possibilidades para mediação do aprendizado do aluno. O tempo disponível e os recursos utilizados foram de grande valia para o estabelecimento de uma postura profissional e crítica, que não está finalizada, está no início do seu processo de formação. A escrita deste artigo possibilitou uma profunda reflexão sobre a tarefa realizada e abriu possibilidades de diálogo.

Pimenta (2005/2006) destaca a importância de tomar a prática como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a ação. Entendemos que refletir sobre a prática é uma forma de compreender o processo educativo, rever conceitos a partir de leituras e releituras dos registros, possibilitando a análise crítica cada vez mais distanciada da ação. Esse distanciamento reflexivo nos permite ver nosso modo de atuar, tornando-se uma forma de aprendizado (Zabalza, 2004).

Como resultado inesperado na escrita dessa prática, observamos o crescimento profissional e o início de uma cultura de análise das práticas como aprendizado.

O ato da escrita contribuiu com a ampliação de leituras nas entrelinhas das práticas e se fez como marcas de troca com outros leitores, como marcas de reconstrução e devolução de processos vividos.

Finalizamos, com a citação de Deleuze (1997, p.11) com a qual identificamos a produção desse artigo: “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-139.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.
- BELISÁRIO FILHO, J. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: MEC/Universidade do Ceará, 2010.
- BRASIL Presidência da República. *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: . Acesso em: 08 maio 2018.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2007. Disponível em: . Acesso em: 08 maio 2018.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMARGO, W. *Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar de 0 a 4 anos*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.
- CUMINALE, N. Claro enigma. *Revista Veja*, São Paulo, ano 50, edição 2540, 22 jul. 2017, p. 84-91.
- D’AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- D’AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. Campinas: Papyrus, 1997.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DSM 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (Recurso eletrônico). [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - 5. ed. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- DSM-IV. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- GROSSI; BARTOSZECK. A neurociência do autismo. In: BORGES; NOGUEIRA (Org.). *O aluno com autismo na escola*. Campinas: São Paulo. Mercado das Letras, 2018.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, p. 3-11, maio 2006.
- KUPFER, C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAVIANI, N. B. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago, p. 77-88, 2009.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

RUBINSTEIN, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SISTO, F. F. *et al.* (Orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.

TRINDADE, R. *Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

VELHO, E. M. H.; LARA, I. C. M. O saber matemático da vida cotidiana: um enfoque etnomatemático. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 4, n. 2, p. 3-30, nov. 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escolhidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artemed, 2004.