

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

Elaine Chiozini¹

RESUMO: Neste artigo aborda-se a criança autista e se busca compreender como fazer da educação especial lúdica no ensino regular uma prática inclusiva. Nesta perspectiva, aborda-se a educação infantil, o autismo e práticas lúdicas para o autista. Pensa-se que educação especial e ensino regular não são práticas excludentes e sim complementares. As necessidades educativas especiais devem ser utilizadas como base para o planejamento da escola e seus recursos indispensáveis. A mediação teórica da aprendizagem do autista e práticas lúdicas apresentadas no trabalho oferece oportunidade de melhorias contínuas no processo de ensinar e aprender e sua complexidade.

Palavras-Chave: Educação especial. Autismo. Lúdico. Inclusão.

ABSTRACT: This article deals with the autistic child and seeks to understand how to make special education playful in regular education an inclusive practice. In this perspective, it is addressed the education of children, autism and playful practices for the autistic. It is thought that special education and regular education are not mutually exclusive but complementary practices. Special educational needs should be used as the basis for school planning and its indispensable resources. The theoretical mediation of autistic learning and playful practices presented at work offers opportunities for continuous improvements in the process of teaching and learning and its complexity.

Key words: Special education. Autism. Playful. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O questionamento principal deste trabalho é qual é a importância de incluir a criança autista na educação infantil?

O trabalho se justifica pelo fato de que se conhecer os pressupostos de uma educação infantil eficaz, que amplia as possibilidades de praticar um ensino de qualidade, em que a formação do aluno seja integral, para a vida.

Observa-se que o professor de educação infantil pode atuar no auxílio da inclusão do autista, mas deve estar preparado para pesquisar, compreender, definir e

¹Graduada em Matemática pela Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos-SP; Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior - Universidade Iguazu, Pós-Graduada em Pedagogia pela Unar- Universidade de Araras.

trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, de modo que possa ir ao encontro com as expectativas dos pais e da escola em termos de alfabetização de qualidade.

Cabe aos professores e a interferência no processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar, propondo mudanças quanto ao desenvolvimento de potencialidades, voltadas para ações preventiva, institucional e familiar, em uma visão alternativa de melhora da aprendizagem.

As crianças autistas aprenderão em contextos significativos de utilização da leitura e da escrita, lançando mão de vários esquemas: perguntando, procurando, imitando, copiando, inventando, combinando, experimentando a própria linguagem. Folheando livros infantis e ouvindo o professor ler contos, fábulas, poemas, narrações.

O objetivo geral foi reconhecer como a inclusão vem se desenvolvendo ao longo do tempo e como pode promover a qualidade da formação da criança autista.

Os objetivos específicos incluíram: revisar na teoria conceitos de inclusão, autismo, percepção e habilidades sociais; identificar o papel do professor no auxílio da aprendizagem do autista; levantar informações sobre posicionamento de autista e apresentar práticas de aprendizagem da criança autista na perspectiva da inclusão.

O trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, em que se busca apoio teórico e conceitual na literatura atual, nos documentos oficiais e legislação. Desta maneira, amplia-se e se revisa os conhecimentos sistematizados e se compreende melhor o tema da pesquisa.

Para Gil (2004), a pesquisa bibliográfica visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva, de modo que se possa compreendê-lo em termos teóricos.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Nicolau (2000), Fredrich Froebel (1782 a 1852) foi figura de destaque no cenário educacional, compreendido por muitos, mas também criticado e suas ideias banidas na Prússia, onde viveu. Ele abriu o primeiro Jardim de Infância (1837). Dedicou sua vida à fundação de Jardins de Infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para tais instituições.

Froebel afirma que a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes, funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. (Nicolau, 2000, p. 31).

Para Nicolau (2000), *Kidergarten* (Jardim de Infância), era o lugar onde as crianças eram consideradas plantinhas de um Jardim, cujo jardineiro era o professor e o mato era a ignorância e a pobreza. Froebel foi o primeiro educador que enfatizou o brincar, a atividade lúdica, o desenho, e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos. Ele afirmava que para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a sua atenção para os membros do seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. (Nicolau, 2000, p. 32). Ele valorizou a família, sua função social, religiosa e educacional, captando o significado da família nas relações humanas, sendo um observador da forma de agir da criança, e quanto à forma de integrar-se com o brincar, constatando que ela simbolizava o objeto transformando-o em outro objetivo na brincadeira.

Para Mendes (1999), a modalidade de ensino infantil ganhou destaque dentro das concepções educativas por se entender que é essencial para o desenvolvimento psicológico e social nos primeiros anos de vida e tem também um papel fundamental para a sociedade à medida que oferece possibilidade da mãe e da família em buscar uma carreira profissional com mais tranquilidade. No Brasil, as instituições infantis adquirem um papel ainda mais importante, devido ao número de famílias que necessitam de assistência para suas crianças, por estarem estas à margem da sociedade ou abandonadas enquanto suas mães saem para trabalhar, em especial nos grandes centros urbanos.

A escola infantil, segundo Froebel, é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes; não as estudando, mas vivendo-as.

Segundo a LDB 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da Educação Básica, e como tal, com igual importância em relação às demais, e, privilegia o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. A ênfase atribuída pela LDB significa, ainda, a possibilidade de superação da obsoleta visão assistencialista da creche e da pré-escola, restrita à função de protetora de crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) defende metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. Vale lembrar que a LDB atual vai ao encontro do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, bem como da Constituição de 1988.

No atual momento histórico é, portanto, fundamental que se amplie a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos, de modo a garantir, a todas, o direito de acesso e permanência. O trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças [...]. (KRAMER, 2002, p. 18).

Atualmente, especialmente no campo na educação infantil, parte-se do pressuposto teórico que a criança é um sujeito ativo que vai construindo seu conhecimento pela interação com o mundo em que vive. Estudiosos têm dado grande atenção ao papel das atividades lúdicas na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente na educação infantil. O desenvolvimento infantil é um processo acelerado nos dias atuais, de modo que a potencialidade das crianças é trabalhada desde o nascimento, por meio de variados e significativos estímulos, seja pelos pais, pelos professores, pela família e pelo meio em que a criança vive. Isso contribui para que a criança se torne mais inteligente, mais esperta, com competências afetivas, cognitivas e corporais (LOPES, 2002).

Para Kishimoto (2005), a infância é a idade do possível, em que se pode ter esperança de transformações, o que implica uma atenção dobrada nesta fase, para que se formem adultos (não se esquecendo do momento da criança) que possam atuar e até intervir no meio em que vivem para que haja renovação e, conseqüentemente, melhorias. Falar da infância é valorizar a inocência, a candura moral, ao primitivismo dos povos, a origem da cultura e do homem. A infância tem uma conotação de natureza a ser desenvolvida, a ser moldada pelas influências externas e internas.

“Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil” (KISHIMOTO, 2005, p. 21).

Kamii (2007), considerando que na infância tudo é possível, afirma que é desejável que as crianças possam adquirir autonomia em relação aos adultos, para que sejam criativas e construam seus próprios conhecimentos, bem como adquiram habilidades para refletir sobre suas verdades e as verdades dos outros. A autora complementa que seria também importante que elas pudessem ter iniciativa, elaborassem ideias, perguntas e problemas, além de relacionar as coisas umas com as outras.

A infância é uma fase de grande desenvolvimento, em que as crianças vão experimentando situações afetivas, cognitivas e motoras. A vida social constitui a base desse desenvolvimento, e cabe, principalmente, à escola, a importante tarefa de oferecer experiências construtoras do conhecimento. “(...) O êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais” (DEWEY apud KISHIMOTO, 2008, p. 80).

Lopes (2002), considerando a infância e sua relação com a educação, afirma que os educadores sempre se preocuparam em como ensinar as crianças, mas, somente nos últimos anos é que passaram a refletir e buscar conhecimentos sobre como a criança aprende, pois de nada adianta uma infinidade de metodologias se estas não são coerentes com o modo de aprender da criança.

Ao se falar em modo de aprender infantil, Lopes (2002) valoriza a ludicidade, a contação de histórias, como meio de ensinar e aprender, pois independente da época e do tipo de civilização, a criança sempre brincou e ouviu histórias e aprendeu muitas coisas. Assim, se a criança aprende brincando, ouvindo, por que então, não ensinar da maneira que ela aprenda melhor, ou seja, de maneira prazerosa, interessante e lúdica?

O mesmo autor chama a atenção para um problema atual, a sociedade de consumo, em que as crianças gastam seu tempo livre diante da televisão e consomem os atraentes jogos e brinquedos eletrônicos, de modo que não sobra tempo para criar, inventar e soltar a imaginação. A criança acaba por não ter oportunidade de conhecer alguns de seus potenciais criativos por falta de tempo e espaço disponíveis.

DeVries (2004) trata da infância, destacando que às crianças devem ser proporcionadas oportunidades para seu desenvolvimento motor, seu desenvolvimento cognitivo, seu desenvolvimento social e seu desenvolvimento afetivo, para que sejam

completas. Em particular, a mesma autora valoriza as brincadeiras e os jogos, que possibilitam todas as experiências citadas.

Kishimoto (2008), embasada pela teoria do desenvolvimento de Wallon, argumenta que após os três anos, a criança se torna personalista, há negativismo, oposição, imitação, subjetividade. A criança brinca de dançar, brinca de pintar, brinca de ouvir histórias sobre si mesma, entre outras. Nesta fase o brincar aproxima-se de fazer arte.

As temáticas que as crianças escolhem para suas brincadeiras se originam de parcelas da realidade que elas observam e/ou experimentam em sua vida cotidiana. Este critério é que orienta as crianças na construção de uma situação imaginária, ou seja, na brincadeira de faz de conta (simbólica). A brincadeira simbólica consiste-se em atividades através dos quais a criança representa sua expressão, seu sentimento e os significados que ela tem das coisas reais. A criança imagina situações. Estes jogos simbólicos favorecem a integração da criança ao mundo social, à escola, aos hábitos de alimentação e higiene etc. (OLIVEIRA, 1998).

A Educação Infantil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 (BRASIL, 1996) é encarada como etapa inicial da Educação Básica, sendo, pois, de igual importância em relação às demais etapas e nela se privilegia o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Nesta perspectiva, ampliam-se as obrigações do Estado para com a infância e demanda o estabelecimento de políticas públicas integradas, que contenham metas a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. As pré-escolas existentes, ou que venham a ser criadas, devem se integrar às novas diretrizes.

O reconhecimento oficial coroa uma história de luta e participação da população. O nome educação infantil deve indicar o que representa. A denominação da instância responsável pela educação/cuidado da criança de 0 a 6 anos é tão importante quanto a discussão de seus objetivos (KRAMER apud SANCHES, 2003, p. 71).

A prática com projetos de trabalho na Educação Infantil é recomendada pelo (RCNEI, 1998, p. 57), já que partem “[...] sempre de questões que necessitam ser respondidas e possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem em grande parte dos interesses das crianças e precisam ser significativos [...]”.

Os projetos devem objetivar, entre outros: vincular as informações com os procedimentos didáticos, levados adiante pelos alunos; estabelecer a relação significativa entre o ensino e o aprendizado; trabalhar em sala de aula qualquer tema para descobrir dele o que deve ser aprendido, o que seja útil para a vida; considerar sempre o tema como problema a ser resolvido partindo das informações obtidas; destacar a importância do trabalho em grupo, como forma de compartilhar o que se aprende; enfatizar o caráter procedimental no trabalho entre ensino e aprendizagem; estabelecer relações interdisciplinares destinadas a globalizar os saberes pela convergência de conhecimento em torno de um tema ou problema (MARTINS, 2001). O mesmo autor defende que é fundamental que o professor, antes de pôr em prática um projeto, faça um diagnóstico para conhecer aquilo que seus alunos já sabem o contexto e a situação cultural em que estão inseridos, para assim poder aplicar os métodos investigativos adequados ao nível de saber deles. Qualquer projeto se destina a propiciar aprendizagem e estudo pela busca de informações, descobrindo, respondendo a questões etc. Significa estudar de maneira diferente pela inovação e pela mudança na metodologia de ensinar que representa o espírito renovador da escola. Os projetos, como estratégias de aprendizagem, fazem com que os alunos sejam os criadores e os construtores de sua formação.

Para Mendes (1999), a modalidade de Educação Infantil ganhou destaque dentro das concepções educativas por se entender que é essencial para o desenvolvimento psicológico e social nos primeiros anos de vida e tem também um papel fundamental para a sociedade à medida que oferece possibilidade da mãe e da família em buscar uma carreira profissional com mais tranquilidade.

A escola infantil passou a ser o local onde ocorre o início do aprendizado formal – leitura, da escrita, de cálculos, entre outros – e social – transmissão de valores e modelos de comportamento. A família perde uma de suas funções, a de formar os filhos para o mundo social, contudo, pais e educadores, não podem perder de vista que, apesar das transformações pelas quais passa a família, esta continua sendo a primeira fonte de influência comportamental, emocional e ética na criança (KRAMER, 2002).

Com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, a Educação Infantil passou a ser objeto de universalização, com a mesma importância do Ensino Fundamental e Médio.

Conforme Elias (1997), a curiosidade infantil é a desencadeadora do processo de observação que a criança desempenhará sobre coisas que despertam seu interesse. Se não considerarmos isso, estaremos tolhendo a capacidade de criação da criança, de poder exercer de forma espontânea atividades de seu interesse que vão permitir que a criança floresça, revele-se, conheça e domine seus sentimentos, sua vontade. O processo educativo tem que dar crédito ao potencial infantil, e o professor deve facilitar o aprendizado através de uma proposta organizada voltada aos centros de interesses dos alunos.

O professor passa a ser o organizador do ambiente, o explorador de situações a serviço da criança, supervisionando, arbitrando, questionando, oferecendo dados para o desenvolvimento do aluno. Como dizia Freinet, ao referir-se à tarefa do educador: "Educar não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida" (ELIAS, 1997, p. 16).

A escola infantil é um desafio e ao mesmo tempo uma reflexão ao fazer crítico pedagógico que busca encaminhar atividades que satisfazem a sede de conhecimentos e, ao mesmo tempo desenvolvam a capacidade do conhecimento crítico da criança. Freinet escreve: "o papel do professor é de permitir que seus alunos tomassem divisões e que, acima de tudo, fossem responsáveis pelas atitudes assumidas" (ELIAS, 1997, p. 18).

AUTISMO, RELACIONAMENTO PESSOAL E PERCEPÇÕES

Segundo Scalon, Verdi e Rangel (1998), o ser humano é dotado de uma carga genética altamente complicada, onde se encontram muitas vezes as raízes do comportamento. Baseada nisso, a Psiquiatria Moderna tem dado grande atenção ao estudo de certas estruturas nervosas que poderiam determinar estas alterações de comportamento. Os conflitos entre o instinto e a realidade que se apresenta, podem ser fontes de alterações neuróticas da personalidade de certos indivíduos. Diante deste conceito, o distúrbio autista acomete toda classe social e econômica. Para os mesmos autores, a criança autista tem problemas de relacionamento pessoal, mas desenvolve sua percepção de forma altamente eficaz.

A criança autista precisa desenvolver habilidades sociais e os professores precisam aproveitar a percepção desenvolvida do autista.

A criança autista tem dificuldade em se relacionar com outros indivíduos, mantém-se distante, evita o contato visual, demonstra falta de interesse pelas pessoas e não procura conforto quando se machuca. As interações sociais

com os pares são restritas. Mesmo autistas adultos têm habilidade limitada de fazer amizades íntimas (HENRIQUES, 2007, p. 3).

Em alguns casos, os efeitos mais devastadores das doenças psicológicas e mentais são seus efeitos sobre o aspecto social da vida. Os seres humanos são criaturas sociais e prosperam na interação com os outros. Sem isso, a depressão e o isolamento são inevitáveis, levando a consequências ainda mais nefastas sobre a saúde mental. Neste aspecto, permitir que as pessoas experimentem habilidades, por meio de treinamento estruturado e sistemático é uma iniciativa importante na psicoterapia (CABALLO, 2008).

Para Caballo (2008) tanto treinamento assertivo quanto treinamento de habilidades sociais diz respeito ao mesmo conjunto de categorias comportamentais necessárias para realizar treinamentos e modificar comportamentos. Ou seja, o treinamento de habilidades sociais é um conjunto de técnicas e procedimentos, no qual se que realizam intervenções, visando à promoção de habilidades sociais necessárias para que as relações interpessoais tenham sucesso.

Com base em Caballo (2008) e Del Prette e Del Prette (2002), na questão dos benefícios do treinamento de habilidades sociais, argumentam que esta prática é usada principalmente para as pessoas que são diagnosticadas com certas doenças mentais ou psicológicas, cujos sintomas envolvem mau funcionamento social. No entanto, quem quer melhorar suas habilidades sociais e a confiança social pode beneficiar-se desta psicoterapia. As principais doenças que são acompanhadas com disfunção social são: autismo, esquizofrenia e transtorno de ansiedade social ou fobia social.

É importante lembrar que, apesar do treinamento ser eficaz no auxílio a pessoas na aprendizagem das habilidades necessárias, é muito raro ser uma terapia aplicada sem outros suportes, tais como: drogas ou uma psicoterapia combinada.

Ainda sobre os benefícios do treinamento, Caballo (2008) defende que o treinamento em habilidades sociais ajuda a promover comportamentos pró-sociais e adaptativos, fazendo com que o indivíduo possa estabelecer relações sociais que sejam satisfatórias para ambas às partes e, conseqüentemente, sentir-se satisfeito consigo mesmo, não havendo assim muitas contraindicações para realizar a adesão desse processo.

O treinamento pode servir como um tratamento para problemas existentes e também como uma medida preventiva. Pode apresentar vários componentes, sendo o

primeiro que se refere às instruções verbais, que envolve encorajar o sujeito a identificar comportamentos importantes nas interações com os outros. O treino de habilidades sociais tem sido indicado para diversos tipos de tratamentos, pois muitas pessoas apresentam déficits de habilidades sociais em situações de exposição. A aquisição de habilidades sociais pode facilitar e auxiliar a modificação das crenças disfuncionais devido à redução de ansiedade no confronto interpessoal, fazendo com que o mesmo aumente a confiança em si mesmo para enfrentar situações sociais (CABALLO, 2008).

Sobre a percepção humana, Bueno (1998) afirma que percepção é a capacidade de reconhecer e compreender estímulos. É o meio de que dispõe o indivíduo para organizar a estimulação que o ambiente lhe dirige. A percepção depende de estímulos sensoriais captados pelos sentidos: audição, tato, paladar, olfato e visão e de sensações cenestésicas interceptadas, sensações essas que se originam no ambiente interior, tais como sede, fome etc.

Rappaport (1982) diz que a percepção supõe numerosas atividades cognitivas. Primeiramente inicia-se na decisão de atenção a um objeto, local ou circunstância. Quando se presta atenção se está captando as mensagens ou informações, quando surge uma nova mensagem, a associa às experiências anteriores e lembra-se delas. A consciência influencia a percepção de cada um.

Nesse sentido Coll (1987) complementa dizendo que o processo perceptivo envolve outros processos mentais. Na percepção a memória é o processo mental de armazenamento das experiências passadas identificáveis. Está à disposição de cada pessoa, quando a ele deseja recorrer. As coisas percebidas no passado poderão ser lembradas, embora não da mesma forma que foram percebidas anteriormente. Essa capacidade de memorizar imagens enriquece o campo perceptivo e permite ao ser humano uma estabilidade e uma amplitude perceptiva muito grande, garantindo a continuidade e a integração do processo de percepção.

Trinta e Rector (1993) afirmam que no momento que a pessoa vê, ouve, sente é influenciado por seus estados imediatos e temporários de necessidade, emoção e predisposição mental. Um homem sedento, um apavorado e um caçador podem perceber de maneiras muito diferentes a mesma situação. As características mais duradouras da pessoa, tais como a personalidade e o conjunto de experiências, podem ocorrer para determinar sua percepção. A este propósito, psicólogos sugeriram algumas

generalizações que segundo se espera, podem conduzir a leis que relacionam a percepção à personalidade.

Bueno (1998) declara que uma sequência complexa de acontecimentos ocorre quando um estímulo incide um receptor (o olho, o ouvido, o nariz, etc.). O receptor inicia um impulso nervoso, vai aos nervos sensoriais e o impulso passa, por meio dos nervos, para o cérebro. Nossos receptores e o cérebro estão constantemente em ação; os estímulos não encontram um instrumento registrador “em repouso”. O sistema nervoso é de tal forma construído, e funciona de tal maneira, que a percepção é determinada pela configuração integrada de atividades que se dão em grandes partes do cérebro, não unicamente naquele setor do cérebro que inicialmente recebe as comunicações partidas dos receptores.

Trinta e Rector (1993), declaram que o mundo que se percebe, como foi escrito até aqui, apesar dos tamanhos, das formas, das cores, dos sons, das texturas expressivas, ainda parece monótono. Faltam as características expressivas que dão vida “real” aos mundos de que se têm experiências.

PRÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM DO AUTISTA

A intervenção na educação do autista está relacionada com a compreensão integrada das dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais, orgânicas, pedagógicas e neurais, que envolvem aprendizagem da leitura, da escrita, dos números, das ciências (AJURIAGUERRA, 1973).

O resgate do ato de aprender a ler e escrever remete as implicações psicoeducacionais, bem como as implicações piagetianas do desenvolvimento cognitivo e das implicações vygotskianas do interacionismo. Em outras palavras, é relevante buscar compreender como um aluno passa de um estado de conhecimento a outro, em termos de níveis de conceitualização da leitura e escrita (FÁVERO, 2000).

Para Lima (2002), a passagem de níveis de conceitualização da leitura e da escrita, portanto, exige competência cognitiva, interacional e construtiva. Cabe, em termos de intervenção na aprendizagem da linguagem escrita e oral, oferecer apoio para que o aluno compreenda a aprendizagem como um sistema de representação (dar significado social) e não de transcrição (decodificação), em que vale os estágios de desenvolvimento e suas características.

A aprendizagem articula-se com a relação do aluno com o professor, o conteúdo e na didática, a relação grupal, a família, de modo que o psicopedagogo deve pensar e agir com base nas questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende. Deste modo, a intervenção do psicopedagogo parte do diagnóstico, que é uma atitude investigadora (GROSSI, 1998).

Em outros termos, a partir da queixa sobre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, inicia-se o processo de entrevista com os pais e com o aluno, para então, aplicar testes e atividades lúdicas, de modo a chegar num diagnóstico e, assim, propor intervenção para atingir um objetivo.

Conforme Assumpção (2000), A especificidade da inclusão do autista consiste no fato de que existe um objetivo a ser alcançado, ou seja, a eliminação da dificuldade, o que exige relação relevante entre psicopedagogo-paciente, psicopedagogo-família e psicopedagogo-escola, por meio de atividades bem-definidas. A intervenção, na verdade, se inicia na entrevista diagnóstica, embora se definam duas etapas, normalmente: diagnóstico e tratamento.

Quanto à intervenção a não-aprendizagem, ressalta-se a questão do desejo de aprender, isto é, levar em conta o caráter desejante do sujeito nos processos mentais e, como resultado, na aprendizagem. Como exemplo, pode-se apontar os casos de problemas de aprendizagem em relação à leitura-escrita, motivo bastante frequente para crianças autistas. Também, na intervenção, deve ter claro que a criança primeiro aprende a escrever para só depois dominar a ortografia, de modo que as incorreções que ela comete, de maneira alguma deve ser taxada como não-aprendizagem (AJURIAGUERRA, 1973).

Grossi (1998) afirma que as dificuldades no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental passam pela vivência do aluno; pela linguagem veiculada pela escola; pela conscientização e conhecimento do professor, inclusive do seu aluno, e pela função que esta aprendizagem terá na vida de cada um.

Segue projeto de alfabetização e letramento da criança autista na educação infantil com o auxílio das tecnologias da comunicação e informação, para que haja aprendizagem de forma estimulante, que desperte percepções, que cause relacionamento interpessoal e aprendizagem.

Ambiente / Sala Temática: INFORMATIC's (Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação).

Usuários: Alunos da educação infantil.

Recursos Tecnológicos: Oficina de informática: *Tangram*

Justificativa e estratégia de uso: dada a importância da utilização de atividades lúdicas para aquisição de habilidades necessárias para a alfabetização e letramento, o jogo é um recurso que desperta o interesse dos alunos, pois é uma atividade diferente da que geralmente é proposta em sala de aula, além disso, os alunos aprendem brincando a ler e escrever.

Objetivos: Trabalhar a linguagem técnica e tecnológica, o raciocínio espacial, a análise e síntese; mostrar que a alfabetização e letramento podem ser divertidos;

Aplicação de tecnologias assistidas: Site de interatividade:

<http://www.divertudo.com.br/sempugin/tangram/tangram2.html>

•Software *Peces*;

•*Google*;

•Computadores com acesso a Internet;

•Recursos da *web 2.0* (*Blog*, vídeos, *slideshare* e *MindMeister*);

Este projeto “INFORMATIC's” vai contribuir de forma motivadora na formação dos alunos que necessitam de compreensão dos conceitos em língua portuguesa, ciências e matemática. Isso ocorre com a proposta dos jogos manipuláveis (físicos ou virtuais) que por si só não têm significado inerente.

É importante que os docentes tragam este significado explícito para ajudar os alunos a construir conexões entre os materiais de concreto e os símbolos abstratos que representam.



Figura 1: Atividade virtual com *Tangram*.

Fonte: Arquivo da autora.

Muitas atividades manipulativas virtuais fornecem aos alunos dicas e comentários, algo que os manipulativos concretos mais tradicionais não podem fazer sem a ajuda de docentes. O ensino da tecnologia é um tema de grande valor na escola, mas tem ficado em segundo plano na educação infantil.

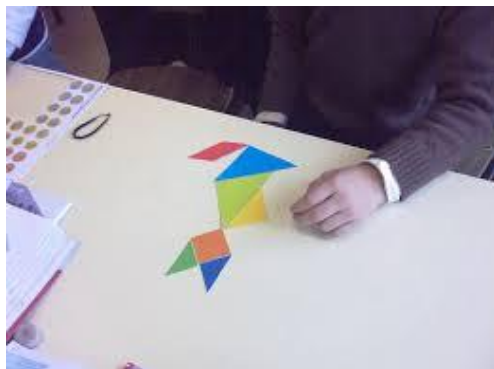


Figura 2: Atividade manual com *Tangram*.
Fonte: Arquivo da autora.

A seguir estão algumas sugestões de brinquedos confeccionados com sucata, que podem ser feitos pelos alunos, junto com a professora nas aulas de Educação Artística e que poderão trazer o autista para o convívio coletivo e aprendizagem da escrita, leitura, matemática, etc., de forma lúdica.

Quebra-Cabeça

Objetivo: Desenvolver a discriminação visual e perceptiva.

Material: Cinco ou mais caixas de creme dental do mesmo tamanho (ou outras similares); quatro figuras do tamanho correspondente ao conjunto das faces das caixas; cola, régua ou tesoura (deve ser usada pela professora ou com ela).

Confecção: Encontrar quatro gravuras do tamanho correspondente às faces das caixas que serão a base do quebra-cabeça. Medir as caixas escolhidas, passar as medidas para a gravura e cortar exatamente na linha marcada. Colocar cada tira na ordem certa, ou seja, de modo que forme a figura em cada uma das faces.

Como Jogar: Escolher uma das faces e montar a figura desejada. Ir montando as outras figuras, ou misturando as caixas ou virando para o mesmo lado.

Figura 1 – Quebra cabeças.



Figura 3: Quebra-cabeça.

Fonte: Arquivo da autora.

Fantoches de Caixas

Objetivos: Treinar e melhorar a linguagem oral; coordenação manual. Aprender a se localizar e a dramatizar.

Material: Caixas de gelatina ou remédios em geral; fita crepe; papéis variados; cola e tesoura (deve ser usada pela professora ou com ela).

Confeção: Pegar duas caixas de gelatina ou remédio; colocar as abas da caixa somente de um lado para dentro; sobrepor as duas caixas e uni-las pela abertura das abas com fita crepe (da base interior da caixa de cima para o topo interior da caixa que está abaixo); com os mais diversos tipos de papéis, a criança pode formar o bicho que ela escolher, como nas imagens: um cachorro ou um jacaré. *Como Brincar:* Colocar o polegar na abertura da caixa de baixo e os demais dedos na caixa que está em cima, simulando a abertura da boca do animal criado. Inventar ou reescrever uma história.



Figura 4: fantoche.

Fonte: Arquivo da autora.

Rua das Letras - A descoberta do alfabeto

Caixas com as letras do alfabeto devem ser enfileiradas, em ordem, na "calçada" de uma miniatura de rua. Cada caixa, com a letra grafada na parte externa, deve conter diversas letras iguais, recortadas. As crianças devem passar pelo meio da via escolhendo as letras necessárias para formar o seu nome, que deve ser colado num grande painel. Além de melhorar a memorização das letras, esta atividade ajuda as crianças a treinar a ordem alfabética, no momento de arrumar as latas para o início da brincadeira.

Como fazer

Material: 26 caixas de leite tipo longa vida vazias, papel colorido, canetas coloridas, cola, tesoura, papelão e durex grosso.

1. Recorte a parte de cima das caixas, lave-as bem e deixe-as secar.
2. Use um papel colorido para encapar e, por cima dele, cole a letra.
3. Junto com seus alunos, faça vários pedaços de papel menores com a letra correspondente desenhada e coloque dentro da caixa.
4. Com o papelão, construa um caminho, colando as letras em ordem alfabética dos dois lados.



Figura 5: Rua das letras.
Fonte: Arquivo da autora.

Boliche - Contas de adição e subtração

Cada bola lançada deve obrigar a criança a fazer uma conta de subtração para saber o número de pinos derrubados. Ao final das três tentativas a que devem ter direito, os participantes usam novamente a Matemática para saber o total de pontos. A atividade deve continuar na sala de aula, quando cada aluno fala seus pontos para que a professora anote os valores num gráfico de colunas.

Pode-se aproveitar para mostrar a eles a importância dos gráficos, já que fica bem fácil visualizar os pontos de todos dessa forma.

Como fazer

Material: 15 latas vazias de batatas fritas ou refrigerante, 15 garrafas plásticas de refrigerante, papel, canetas coloridas, tesoura, cola, papel crepom e durex largo.

1. Encape a latinha com papel crepom. 2. Recorte o bico e o fundo das garrafas de refrigerante e prenda-os com fita adesiva. Não tire a tampa. 3. Cole a garrafa no topo da latinha e coloque os olhos, as orelhas e a boca. Para fazer a bola de papel, amasse papel colorido e envolva-o com fita adesiva transparente.



Figura 6: Boliche.

Fonte: Arquivo da autora.

Muitas outras atividades podem ser desenvolvidas, com crianças autistas na alfabetização. Basta que o professor tenha imaginação, criatividade, amor pelos seus alunos e vontade de realmente desenvolver um bom trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de aprendizagem, exclusão e inclusão escolar permitem uma melhor compreensão sobre o aprender e o não-aprender do autista e servem como base para se ter uma visão geral de como elas afetam a aquisição da leitura, da escrita, do número, da ciência, bem como a questão da motivação e sua importância na aprendizagem de qualidade, que exige situações prazerosas, interessantes e de sentido para a vida dentro e fora dos muros da escola.

A ideia de que a inclusão escolar eficaz está relacionada com a compreensão integrada das dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais, orgânicas e pedagógicas que envolvem o fenômeno da aprendizagem da língua escrita ficou clara, demonstrando a competência multidisciplinar da ação docente nos problemas de aprendizagem do autista, que demanda amplo domínio teórico-conceitual e formação em serviço.

A mediação teórica da educação infantil, autismo, treinamento de habilidades sociais e práticas lúdicas apresentada no trabalho oferece oportunidade de reflexão sobre a prática docente inclusiva, para a busca de melhorias contínuas no processo de ensinar e aprender e sua complexidade.

A proposta de conhecer de modo aprofundado as dificuldades na aquisição da língua escrita do autista, articulando aprendizagem, leitura e escrita, motivação e pressupostos das tecnologias ficou garantida nos capítulos e suas abordagens, porém, as ideias não estão fechadas, mas apresentam aberturas para continuidade do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA J. de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2 ed. Barcelona: Masson do Brasil, 1973.

ASSUMPÇÃO Jr., F.B. **Autismo infantil**. Rev. Brasileira de Psiquiatria, v.22, s.2, São Paulo: dic. 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, J.M. **Psicomotricidade Teoria e Prática**. Lovise, 1998.

CABALLO, V. Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais. São Paulo: Ed. Santos, 2008.

COLL, C. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1987.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e Trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DEVRIES, R. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ELIAS, D.C. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

FÁVERO, E.A.G. Educação especial e inclusão. **Revista Educação**, n. 87, 2001, p. 34-36.

GROSSI, E.P. **A coragem de mudar em Educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

HENRIQUES S. **Autismo**. Disponível em:
<http://www.neurociencias.org.br/Display.php?Area=Textos&Texto=Autismo>. Acesso em 12 ago. 2017.

KAMII, C. **Porque usar jogos em grupo**. In: Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.

KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, M.G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E.S. **Quando a criança não aprende a ler e escrever**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

MARTINS, J.S. **O trabalho com projetos de pesquisa**. Campinas: Papirus. 2001.

MENDES, R.L.R. **Educação Infantil: as lutas pela sua difusão**. Belém: Unama, 1999.

NICOLAU, M.L.M. **A educação pré-escolar**: fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, V.B. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAPPAPORT, C.R. **Temas Básicos de Psicologia**. São Paulo: E.P.U, 1982.

SANCHES, E.C. **Creche: realidade e ambiguidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCALON, C.A.; VERDI, J.S.V.. RANGEL, C.F. **Alterações da Conduta**. Sobre Vida. Volume III, p: 608-609. Editora Biologia e Saúde, 1998.

TRINTA, A.R.; RECTOR, M. **Comunicação do Corpo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.