



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM PSICOPEDAGOGIA
ESCOLAR – GEPPE**

IV CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

**“O conhecimento psicopedagógico e suas interfaces:
compreendendo e atuando com as dificuldades de
aprendizagem”**



ANAIS DO EVENTO

ISSN: 2179-7978

09 A 12 DE NOVEMBRO DE 2015

Os conteúdos dos textos são de responsabilidade de seus autores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA COMUM PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo
Eseba/Ufu

flaviapimentasouza@yahoo.com.br

Bárbara Aparecida Machado
Pedagogia/Ufu

Barbaramachado17@hotmail.com

DielliDelegá

Ciência Biológicas/Ufu
delega@bio.ufu.br

RESUMO

As propostas para a Educação Inclusiva devem ser pensadas e avaliadas de acordo com a necessidade de cada escola e de cada grupo escolar. O processo de aprendizagem individual precisa ser avaliado e estruturado a cada prática, pois lidamos com grupos heterogêneos de pessoas. Este trabalho tem como objetivo o relato de experiências com crianças que necessitam de educação especial na sala de aula comum e as práticas pedagógicas utilizadas pelo grupo envolvido. A escola recebe duas crianças com deficiência por sala, e este trabalho expõe as diferenças de comportamento, aprendizagem e demais singularidades de uma criança diagnosticada com Paralisia Cerebral e a outra com Transtorno do Espectro Autista. A turma é composta por crianças entre três anos a cinco anos, e estudam na Educação Infantil, de uma escola pública de Minas Gerais. O trabalho desenvolvido nesta escola, conta com a professora regente, duas monitoras, uma cuidadora, além de uma equipe de profissionais da escola que são assessoria à inclusão dessas crianças de maneira a promover um trabalho de qualidade. De acordo com este relato de experiência pode-se notar que as deficiências demandam práticas educacionais flexíveis para que ambos, dentro de suas especificidades, não deixem de se relacionar e se apropriar com a rotina escolar em todos os seus âmbitos. Ao observar as crianças com deficiência na rotina escolar podemos mediar se as atividades sugeridas pelo grupo psicopedagógico são efetivas. Além disso a maneira como todas as crianças lidam e socializam neste processo tem sido a resposta efetiva que procuramos, isto é, se as práticas educacionais são válidas. Confiamos que a Educação Inclusiva seja o passo fundamental para a compreensão e melhoria das metodologias criadas e desenvolvidas que utilizamos. O trabalho realizado juntamente com as famílias e profissionais que atendem essas crianças é de suma importância para que as práticas sejam positivas e os resultados desse trabalho possam ser observados no futuro quando essas crianças ocuparem seus lugares na sociedade sem qualquer preconceito velado. Há muito para ser feito e aprendido, a busca por informação é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o apoio as famílias que precisam de ajuda para compreender e ajudar suas crianças na construção de suas vidas.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Educação Infantil.

Eixo temático: 2- Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem

1 - Introdução

Um dos grandes desafios da Educação, senão a maior é a educação de qualidade para todos os alunos de maneira a englobar os alunos, cada qual com sua especificidade, seja ela uma deficiência ou qualquer outro tipo de necessidade. O termo educação inclusiva sugere que a escola atenda a diversidade total das necessidades dos alunos, o que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deva contemplar os alunos com demandas diferentes de aprendizagem, que não necessariamente possuam deficiência.

A prática da Educação Inclusiva no ambiente escolar precisa acolher e ter expectativas para com os alunos, criando meios de que a formação destes ocorra de maneiras diferentes, respeitando as limitações, ressaltando suas potencialidades e adequando os materiais e as práticas pedagógicas. Este processo precisa acontecer independente do aluno com deficiência, mas sim estendendo essas práticas para as diferenças sociais e culturais que estão inseridas no meio em que estes alunos vivem fora dos muros da escola, mas que carregam juntamente com sua história de vida.

Devido a essas necessidades individuais a escola tem um compromisso em introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico, e isto é direito incondicional de todo o ser humano independente de padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. E o papel da escola inclusiva vai além da educação formal, pois facilita a compreensão de mundo social e cultural, de vivências e experiências.

Este artigo é um relato de experiência de práticas educacionais dirigidas a duas crianças especiais na escola comum, uma com paralisia cerebral e outra autista. Neste relato, trata das questões observadas e vivenciadas por estas crianças, juntamente com as outras de sua turma de colegas. Descreve como as crianças interagiram, quais ações foram feitas para promover sua adaptação, aprendizagem e compreensão da rotina escolar. A escola em que foi realizado o trabalho é de Educação Básica, pública, do estado de Minas Gerais. A turma possui 19 alunos, incluindo essas duas crianças mencionadas. As crianças desta sala tem entre 3 anos e meio até 5 anos de idade, e estão na Educação Infantil. Esta sala conta com um professor regente que orienta as práticas pedagógicas, de registro e as professoras das aulas especializadas (Educação Física, Brinquedoteca e Espaço Cultural) que complementam a aprendizagem das crianças em outros

espaços, levando em consideração a necessidade de cada criança e suas maneiras diferentes de aprender.

Além disso, a escola possui monitores que auxiliam o professor com as crianças com deficiências e a mediação com a turma, atuando de forma imprescindível ao desenvolvimento dessas crianças, atentas as questões emocionais, sociais, cognitivas e psicomotoras. Ademais escola conta também com o apoio de cuidadores que facilitam no processo de locomoção, higienização e alimentação dessas crianças, de acordo com a necessidade de cada uma.

Devido a demanda de crianças da educação especial nesta instituição, a escola também dispõe de profissionais da área de Educação Especial que oferecem o Atendimento Educacional Especializado no contra turno e coordena um grupo de estudos com todos os profissionais envolvidos no processo educativo, com professores regentes, professores das aulas especializadas, monitores e psicologia escolar.

2 – O processo inclusivo

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, na classe comum da Educação Básica ainda tem instigado a alguns profissionais da educação, e também as demais crianças em entender suas necessidades, demandas e formas de interação e aprendizagem. Para que esse processo aconteça tranquilamente, é preciso chamar a atenção de professores, profissionais e famílias, e convidá-los a refletirem acerca das necessidades educacionais especiais apresentadas por alunos com deficiência e entender como deve acontecer a inclusão, dentro e fora da instituição.

O processo inclusivo vai muito além de colocar a criança com deficiência dentro do contexto da escola comum. Estar presente não é o mesmo de estar incluída. É preciso que aconteça interação, respeito, acessibilidade, aprendizagem, adequações, nas quais o processo de ensino e aprendizagem aconteça para todos e para um. A atenção é para as singularidades e especificidades de todos os envolvidos. Sendo assim, a inclusão escolar pode iniciar pelo acesso a escola, mas em seguida esta criança precisa ser olhada e escutada em todas as suas demandas juntamente com os outros alunos da escola. “Enquanto o acesso à educação for seletivo, tanto para o ingresso como para a permanência de milhares de alunos na escola, não poderemos falar

em igualdade de oportunidades, nem em pleno exercício da cidadania” (CARVALHO, 1997, p. 61).

O processo de inclusão faz repensar outras questões inerentes ao trabalho nas escolas, como o Projeto Político Pedagógico e o Currículo. Muitas vezes crianças que não apresentam nenhum quadro de deficiência podem se sentir excluídas devido sua forma diferenciada de aprender, ao manter um currículo estagnado e fora de contexto e significado aos alunos. Ao realizar adequações e/ou adaptações curriculares às crianças da educação especial, isto é, enxergar novas possibilidades ao currículo, é possível vislumbrar um novo processo curricular inovador para todos alunos. Mantoan (2010, p. 5) releva que “as políticas persistem em desconsiderar o potencial da inclusão para mudar o ensino escolar, para que as práticas pedagógicas se atualizem e atendam às especificidades de todo e qualquer aluno e não, exclusivamente, aqueles que têm uma deficiência”.

Sobre as adequações do Projeto Político Pedagógico para atender à diversidade, Beyer (2006) dá a seguinte contribuição:

O projeto político pedagógico inclusivo [...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas (BEYER, 2006, p. 75).

Desta forma, pensar numa prática inclusiva considera-se rever toda a prática da dinâmica escolar, afinal, todas as crianças podem ter suas especificidades e necessidades. É preciso então pensar numa prática pedagógica de forma a incluir todos, em um currículo amplo, crítico e sem limitações. “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (RAPOLI, 2010, p. 7).

Diante destas colocações, a prática pedagógica é algo que pode ser pensado e repensado cotidianamente, na medida em questão observadas e identificadas novas demandas provenientes dos alunos da escola regular, com ou sem crianças do processo inclusivo. Afinal, “ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado *para alguns alunos*, mas sim um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. (RAPOLI, 2010, p. 14).

E, partindo da premissa que inclusão não é, a simples colocação dos alunos em salas de aula, mas se trata da tentativa de mudança no sentido de compreender, aceitar e ressaltar a importância das diferenças, considera-se de suma importância a participação de todos da escola no processo inclusivo, incluindo as demais crianças, já que são com elas que a criança com deficiência irá se socializar ao longo de sua vida social e escolar.

3 – Ações desenvolvidas na escola comum com uma criança com paralisia cerebral e um autista

No trabalho desenvolvido na escola, a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência acontece com a parceria de muitos profissionais, de forma que todos contribuem para entender, observar e analisar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a interação social. Na verdade a partir desta experiência realizada, pode-se perceber que a interação social, com várias crianças, em sua plena diversidade de gênero, personalidade, comportamento e potencialidades suscitam situações que promovem a aprendizagem das crianças com deficiência e das demais crianças do grupo, em um processo mútuo, de mão dupla, de trocas e novas formas de aprender e ensinar.

Embora as crianças sejam bastante ativas e agitadas, cada uma a sua maneira, encontra formas de interagir umas com as outras, e não apenas aceitam as crianças com deficiência, mas procuram maneiras de interagir com elas, de criar situações para brincar e participar das atividades vivenciadas no contexto escolar.

Nesta escola pode-se contar não apenas com a professora regente, mas com uma monitora para cada criança deficiente no intuito de promover a acessibilidade da criança às situações vividas e dar suporte necessário para elas participarem ativamente e a seu modo das atividades desenvolvidas. Além do papel das monitoras, a escola dispõe do apoio de cuidadoras para as necessidades de locomoção, alimentação e higiene dessas crianças nas quais possuem especificidades para tais ações.

Juntamente com a professora regente, a monitora tenta mostrar a importância do aprendizado em conjunto com as crianças com necessidades especiais, o respeito para com os colegas e a importância da inclusão. Muitas vezes a monitora faz o papel de porta voz desses

alunos, que no caso tem uma limitação nas formas de comunicação, auxiliando em suas falas e assim se fazer entendido pelas outras crianças.

A instituição também criou um grupo de estudos para ajudar professores e demais profissionais tanto na inclusão, quanto no aprendizado dessas crianças. Lembrando que há necessidade de capacitação dos professores para o desenvolvimento deste novo fazer pedagógico necessário no cotidiano da sala de aula, dada a diversidade presente. Neste grupo de estudo, a coordenação é feita por profissionais especializados na área de educação especial e que os mesmos promovem assessoria aos professores e pais, e o Atendimento Educacional Especializado no contra turno.

A interação com os demais profissionais extraescolares que atendem essas crianças também são chamados na escola para trocar informações, pensar em formas de auxílio, metodologias e adequações, como por exemplo fisioterapeuta, psicóloga, fonoaudióloga e assim por diante. O encontro com as famílias dessas crianças também é constante no intuito de ouvir seus anseios, expectativas e dúvidas para que juntos, escola e família, possamos realizar um trabalho de promoção da aprendizagem de forma global, isto é, na interação social, na afetividade, em noções e competências das diversas linguagens curriculares, no desenvolvimento motor e emocional e nas atividades de vida diária.

3.1 – As observações e ações com a criança com paralisia cerebral – um relato de experiência

A criança é uma menina que entrou nesta escola com três anos de idade e completou quatro no primeiro semestre. Possui paralisia cerebral, na qual compromete seus quatro membros. A paralisia cerebral (P.C.) é um problema neurológico, que envolve danos da função neuromuscular, com ou sem déficit intelectual. Os danos são de caráter não progressivo e se devem a lesões cerebrais ocorridas no período pré-natal, peri e pós-natal. As conseqüências são alterações motoras e/ou psíquicas, paralisias, epilepsia, hipotonia, entre outros (CARDOSO, 1971). Por conta da paralisia, a criança desta escola requer ajuda para falar, mas consegue pronunciar a seu modo algumas palavras. Consegue ficar em pé com apoio de algum adulto, pegar alguns objetos, segurar lápis e outros materiais, mas sempre com a mediação de algum adulto. Compreende cognitivamente as situações cotidianas, como acontecimentos, rotina escolar, histórias, mas revela sua compreensão de modo singular, a seu modo.

Vários recursos materiais foram aos poucos incorporados a sala de aula com o intuito de promover sua participação respeitando suas limitações e aproveitando suas potencialidades. Neste caso, a família da aluna com paralisia cerebral tem sido uma grande parceira da escola, facilitando o acesso a estes materiais. Estes possibilitam a locomoção e o acesso a participação das diversas atividades vivenciadas na rotina escolar, como a roda de conversa (sentar-se no chão), parque de areia, ducha, atividades na mesa e no chão. Alguns recursos são os mesmos usados pelas demais crianças, apenas incorporamos uma metodologia diferenciada para ajudar a criança, como em atividades necessitam da coordenação motora.

Ela é muito querida e amada por todos os professores, funcionários e alunos das demais turmas, e ela consegue irradiar a todos a sua alegria e reciprocidade pelo carinho e cuidado recebido. Há muitos momentos em que a monitora que a acompanha precisa ajuda-la a compreender seus desejos, impulsos e com o apoio e todos os profissionais envolvidos, procura realizar suas vontades, como por exemplo acompanhar as crianças quando estão correndo, se escondendo ou escorregando, participando das brincadeiras.

A aluna chegou na escola com muita alegria e vontade de participar intensamente deste espaço. Ela foi se identificando e se colocando presente no grupo e na escola aos poucos. Durante os primeiros dias de aula, chegou tranquila e curiosa com tantas novidades. O momento do choro somente acontecia quando sua mãe entrava na sala e permanecia por um tempo. Mas quando a mãe ia embora, logo parava de chorar. Por volta do primeiro mês de aula, percebia que ainda estava se acostumando com a quantidade de tempo que ficava na escola. Então, quando se aproximava do fim do dia, em torno das 16 horas, começava a chamar pela mamãe mostrando que queria ir embora ou que estava cansada. Mas, ao alterar sua rotina em casa e também por se acostumar com a sua rotina escolar, este seu comportamento foi diminuindo até não pedir mais pela mãe, conseguindo ficar tranquila até o fim do dia.

Sua interação com as crianças da sala foi acontecendo gradativamente. Seus colegas de turma aprenderam como interagir com ela, devido sua limitação motora, mas aproveitando suas potencialidades de forma que ela participasse da brincadeira. Porém, foi necessária a mediação de um adulto, mostrando-lhes opções de brincadeiras. No parque, por exemplo, colocávamos embaixo do brinquedo e dizia que lá era a casa dos Três Porquinhos. Também gostava muito de escorregar junto com os amigos. Então todos brincavam juntos ela participava da brincadeira,

sempre rindo muito. No parque de areia a construção era, por exemplo, de bolos e ela ajudava colocando areia no balde, amassando com as mãos, mediado por um adulto.

No momento da ducha, a aluna curtiá toda a agitação que envolvia a brincadeira com a água. Para tanto, o adulto que estivesse com ela no momento, precisava estar por perto para lhe dar a segurança necessária à situação.

Em sala de aula, sempre perguntávamos a ela do que ou com quem gostaria de brincar, procurando manter suas vontades e ao mesmo tempo mantê-la envolvida nas brincadeiras. Às vezes a deixávamos sozinha com as crianças observando por perto se precisasse de ajuda e em outros momentos, um adulto mediava a brincadeira para ajuda-la no manuseio dos objetos.

As crianças sempre demonstraram muito carinho e cuidado por ela. Muitas vezes sentar-se ao seu lado era motivo de conflitos, disputando o lugar. O tempo todo tinha alguém abraçando, beijando ou mesmo cuidando dela com a toalhinha para limpar saliva que poderia escorrer. Fomos ensinando ao grupo que queria ajudar, em vez de limpar a sua saliva, falar pra ela: *Engole a aguinha*. E eles realmente foram fazendo isso. Além disso eles foram procurando formas de ajuda-la nas atividades também, entregando o material para ela, segurando, colocando em suas mãos, na sua frente e assim por diante.

A aluna também mostrava muito carinho e admiração pelos amigos, fazendo suas escolhas de preferência de amizade. Tinha um menino que passou a ser sua escolha principal, querendo-o sempre por perto. O carinho por ele era recíproco tornando uma bela parceria. Mas ela também gostava muito de algumas meninas. Estar com os colegas era motivo de muita alegria para ela, permanecendo feliz, se divertindo e dando até gargalhadas com eles.

Procuramos adequar todas atividades realizadas na escola para que a aluna participasse ativamente, de forma que além de se envolver emocionalmente colaborasse para o seu desenvolvimento motor, perceptivo e cognitivo. Desta forma, estava imersa em todos os estímulos que realizamos na escola para a aprendizagem e desenvolvimento das noções e conceitos que fazem parte das diferentes linguagens do currículo da educação infantil, como: linguagem oral e escrita; matemática; artes plástica e visual; movimento; desenvolvimento afetivo e emocional; natureza e sociedade.

Para a compreensão das letras que compõem seu nome e sua identificação utilizávamos as letras móveis de diversos materiais e a colagem de letras. Em outros momentos, o mediador escrevia seu nome e ia nomeando as letras para que ela observasse o som da letra e o registro

gráfico. Pegar em sua mão e realizar a escrita também acontecia, pois acreditamos ser necessário ela ser estimulada de diversas maneiras e assim ela realizar na medida do possível algumas ações que por enquanto não tem condições de fazer sozinha.

No caso das letras que compõem o seu nome, consegue reconhecer e nomear. As demais letras ainda estão em processo de aprendizagem. Como a coordenação para pegar o lápis e ter firmeza para o traçado é um desenvolvimento que precisa ser aprimorado, alguns de seus registros foram feitos livre e outros com ajuda de um adulto. Sempre o mediador perguntava a ela o que gostaria de desenhar, e segurava sua mão de leve para mediar o desenho.

Em alguns momentos das atividades, seja ela qual fosse, desenhar, pintar, identificar com objetos, jogar, ela se distraía com os colegas ao lado. Se alguém passasse por ela, pegasse algum material por perto, falasse com a professora, sua atenção se desviava. Tínhamos que ficar sempre chamando sua atenção para se concentrar. Além disso, a salivação aumentava devido ao desvio de atenção que tinha que ter a outros comandos. Durante as atividades também era preciso lembra-la de sua postura, que muitas vezes deitava o corpo ou tentava se aproximar do objeto (lápis, giz, pincel, massinha...) com a sua boca.

Com relação a linguagem e comunicação, aos poucos ela foi ficando menos ansiosa para falar, e ampliando seu repertório de nomes dos colegas. Sendo assim, passou a chamar os colegas pelo nome, quando queria brincar com eles e a responder a perguntas objetivas. Se gostaríamos de saber o que fez no final de semana, em vez de perguntar: *O que você fez?* Era melhor perguntar: *você passeou? Você foi à igreja? Você brincou? Brincou com boneca ou bola?* Então ela conseguia responder: *Sim/ não/ boneca/ bola* e assim por diante. Também sempre se mostrava disponível pra responder quando eu me dirigia ao grupo, por exemplo: *Quem quer mostrar a atividade?* E ela gritava: *Eu!* Em outros momentos, ela se mantinha como observadora e atenta ao que estávamos conversando.

Sobre o conhecimento matemático, procuramos trabalhar com ela e toda a turma conceitos como, *igual* e *diferente* (fazendo comparação entre as características das crianças ou com os objetos); *classificação* (o grupo que está de camiseta branca, o grupo que está de tênis); *mais* e *menos* (utilizando a contagem de crianças da turma). Estes conceitos são importantes como base para a aprendizagem de noções de número/quantidade. O momento de realizar este trabalho era feito na roda de conversa, normalmente a aluna acompanhava a conversa observando e respondia se perguntássemos a ela, de forma objetiva, como explicado anteriormente. Mas estes

conceitos ainda têm sido muito abstratos a ela, percebendo que são noções que ela irá adquirir com o tempo. Diante do que temos observado ao longo é possível de perceber que ela tem se mostrado receptiva às solicitações à medida que é possível interagir com elas, e de acordo com suas potencialidades.

A aluna está sempre tentando progredir a cada obstáculo a ela colocado, junto com outros profissionais (fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional) e com a família, para adaptar-se às demandas vivenciadas cotidianamente.

3.1 – As observações e ações com a criança autista – um relato de experiência

A criança é um menino, com três anos de idade mas completou quatro no primeiro semestre. Desde pequeno sua mãe foi percebendo um comportamento diferente de outras crianças, com relação a linguagem e interação social. Após uma avaliação médica, foi diagnosticado com espectro autista. Seu comportamento mostra sinais claros e clássicos de uma criança com autismo. O autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento – e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos (SCHWARTZMAN, 1995).

Ao chegar nesta escola ele foi se identificando e se colocando presente no grupo e na escola. Durante os primeiros dias de aula, chegou tranquilo e curioso com tantas novidades. O brinquedo que mais lhe chamou a atenção era as garrafinhas de plástico, com água e brilhos variados, uma garrafa de cada cor. Com elas, ele brincava e levava para os lugares que ia.

A utilização de um objeto em suas mãos era algo constante e intenso, sendo uma prática criada por ele e que passou a ser necessária para lhe dar segurança às vivências cotidianas, no início ele chegava praticamente todos os dias com um CD em mãos, era praticamente impossível negociar para que este objeto fosse trocado. Normalmente ele escolhia um mesmo objeto por vários dias, depois passava a escolher outro. Muito curioso, gostava de entrar nas outras salas em busca de novos objetos (brinquedos), e na maioria das vezes saía carregando alguns. Isso gerava a necessidade de um novo aprendizado: devolver o que pegou. Passamos a leva-lo nas salas devolvendo com ele os objetos ou fazendo trocas. Este é um processo difícil dele compreender,

nem sempre fácil de aceitar, mas necessário. Conseguimos fazer a devolução com ele, desde que ficasse com algo na mão.

Este comportamento está atrelado ao modo dele lidar com as frustrações. Para a maioria das crianças da mesma faixa etária é natural elas sofrerem com pequenas perdas, com choros e até birras. Com ele não seria diferente, no entanto, pode ser que leve um tempo maior para ele aceitar essas perdas, em um processo gradativo de aprendizagem, mas sem deixar de realiza-lo.

A rotina escolar foi um aprendizado importante para o ele. A seu modo, foi percebendo e interagindo com a rotina, conseguindo compreender o funcionamento espaço/tempo na escola. Sendo assim, uma forma de mostrar a compreensão deste processo, foi durante a fila para ir lanchar. No início do ano, ele saía correndo, depois passou a andar mais a frente, mas olhando para trás e voltando quando necessário. Sempre de mãos dadas com a monitora que o acompanha, muitas vezes puxando para ela ir mais rápido. O momento de guardar o brinquedo para ir ao parque, pegar a mochila para esperar a mãe, deitar para ver livrinho de histórias foram algumas situações que ele mostrou compreender. No entanto, ainda precisa de um tempo maior para que entenda e participe dos outros momentos da rotina, junto com o grupo.

A roda de conversa, realizada diariamente, marca o início da tarde e às vezes é feita em outros momentos também. Ele sentou poucas vezes, quando teve algum interesse, por exemplo, quando tinha letrinhas, fichas ou outros objetos que lhe chamavam a atenção. A música do *Boa tarde* também era algo que ele gostava. Primeiro ele cantava do lado de fora da roda, fazendo os gestos. Depois passou a entrar na roda para participar do momento desta música. Ficava por alguns minutos e saía.

Sua participação também acontecia de fora da roda, assim: durante a contagem de crianças, entregamos um palito ou tampinha para cada um e depois eles colocam no meio da roda para serem contadas, e assim trabalhar a correspondência um a um e a simbolização, isto é, um objeto simboliza uma criança. Mesmo fora da roda, ele recebia seu palito ou tampinha. Algumas vezes, aconteceu dele escutar que era para colocar o objeto no meio da roda e ele foi leva-lo. Também acontecia dele repetir nossas conversas, como falar as letras do alfabeto, fora da roda, mas sem deixar de ouvir o que estava acontecendo. Mas essa sua maneira de participar acontecia esporadicamente, nem sempre estava atento, muitas vezes ficava brincando sozinho e conversando consigo mesmo.

O momento do lanche foi uma novidade para ele. Ter o seu próprio lanche e que podia ser diferente dos colegas que também traziam de casa gerava curiosidade, querendo comer também. Porém, ele sentava só um pouquinho na mesa, e logo saía, ficava correndo pela escola e muitas vezes não se alimentava, com o tempo compreendeu a ação de ir ao refeitório, porém indo lanchar pelos espaços ao redor do refeitório, próximo aos adultos/ funcionários que estavam lanchando também. Aos poucos tem se aproximado mais da mesa que sentamos no lanche.

Sua participação nas atividades variava de acordo com o recurso que utilizávamos. Se a atividade fosse próxima às artes, como pintura, recorte e colagem, ele logo se aproximava. Ficava um bom tempo vislumbrado pelos recursos, experimentando de diversas maneiras.

Nas atividades de registro como desenhos, escrita de letras (cópia do nome) ou de números seu interesse e compreensão eram diferentes. Às vezes se interessava e desenhava do seu jeito, fazendo movimentos circulares, independente do objetivo da atividade. A abstração de situações vividas para serem colocadas no papel, ainda é algo distante para a sua compreensão pois não tem significado para ele por enquanto.

Sendo assim, dependendo do objetivo da atividade, variávamos a forma de realização da mesma, adequando aos seus interesses e forma de compreensão. Para entender as letras que faziam parte do seu nome, utilizávamos as letras móveis e a ficha. Para registrar uma quantidade, usávamos a colagem de números para identifica-los em vez de escrevê-lo. Foi possível perceber que reconhece algumas letras do alfabeto e a sequência oral das letras e números em momentos que repetia estas informações, muitas vezes após a atividade realizada com a turma toda. Todavia, para conseguir sua atenção na atividade era preciso lhe oferecer estímulos diversos ou fazer a atividade quando todos da sala já estivessem saído, ficando sozinho com o adulto que estivesse mediando.

Mesmo assim, nem sempre conseguíamos sua atenção. Ele recusava a tentar ou mesmo olhar para o que lhe oferecíamos. Após tentar de diversas maneiras fazer a atividade com ele, mesmo quando não tínhamos êxito na sua participação e falávamos: *Pode guardar pois vamos ao parque*, ele rapidamente compreendia, guardava o que estivesse na mão e falava: *Acabou, acabou*. E ia direto ao parque.

Brincar era sua atividade principal, assim como de todas as outras crianças desta idade. É por meio do brincar que ele compreende o universo adulto, interagindo com os objetos e concretizando ações que não seriam possíveis no cotidiano, como por exemplo: alimentar um

bebê, dirigir um carro, fazer comida e assim por diante. Percebemos essas ações em suas brincadeiras, nas quais interage com os brinquedos de maneira próxima ao real conversando o tempo todo.

Brincar no momento do parque foi ficando cada vez mais tranquilo com a presença de muitas pessoas e barulho. As crianças se aproximavam dele para brincar, correr, escorregar. No parque de areia, ele foi aprendendo a lidar com a areia e os outros brinquedos de maneira mais tranquila do que no início do ano, quando ficava jogando a areia para cima, curtindo com alegria este recurso.

Quando precisava de algo, puxava a mão de um adulto e levava até ao objeto, fazendo do outro o meio de conseguir as coisas. Esta era a maneira mais presente de linguagem e interação social com os outros. Também repetia palavras, o que chamamos de ecolalia, às vezes imediata e outras tardia. A criança fazia com função, atrelada a situação, como por exemplo: *mamãe chegou, mamãe chegou*. A linguagem própria que ele criava na conversa com brinquedos e objetos era constante, nem sempre possível de compreendermos.

A sua relação com a monitora era uma maneira de mediação entre as propostas da escola e a sua forma de interação, aproximando cada vez mais das situações a serem vivenciadas. Sua relação com ela foi se tornando cada vez mais afetiva, gerando um conforto e segurança para ele. Ao mesmo tempo, ela não deixava de ajudá-lo na construção da compreensão da rotina, regras e limites necessários ao seu desenvolvimento.

A criança foi demonstrando um desenvolvimento significativo no âmbito escolar, vivenciando inúmeras descobertas e novos aprendizados. Cada oportunidade vivida por ele na escola colabora para seu desenvolvimento cognitivo e amadurecimento emocional e social que lhe potencializarão para os futuros aprendizados.

4- Considerações finais

Ao incentivar a interação social estamos instigando as crianças a cooperação, a compreensão das dificuldades e diferenças que existem entre elas, aprendem por si que o tempo não é igual para todas, que existem diferenças imensas entre uma família e outra e que mesmo assim podem conviver e aprender que a diferença não é ruim, não é prejudicial e que agrega sentido a cada situação vivenciada por elas e que aquilo que causava estranheza á principio hoje já é visto de maneira singular, como deve ser. As crianças não precisam provar entre si que

sabem o alfabeto, ou que sabem contar, as cores, elas demonstram isso nas experiências, nas suas trocas e esta maneira singular das crianças é de fato, uma forma efetiva de aprendizagem, pois aprendem brincando.

Embora a dinâmica da rotina escolar seja intensa, juntamente com as 19 crianças, é notório que a aprendizagem aconteceu e ainda vai continuar acontecendo com todos os envolvidos. Neste sentido, com a inclusão escolar, todos saem ganhando, cada um a sua maneira, de acordo com suas necessidades e contexto em que vive. Todavia, é importante ressaltar que este trabalho só foi possível de ser realizado com qualidade devido ao corpo docente, o envolvimento das famílias e com os diversos profissionais presentes, os quais estiveram empenhados e comprometidos com a educação das crianças, em um trabalho de parceria.

5- Referências

BEYER. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73 – 81.

CARVALHO, RositaEdler D. **Adequação Curricular: um recurso para a educação inclusiva**. sd., 1997.

CARDOSO, P.R. (1971). **Fisioterapia na Paralisia Cerebral**. São Paulo: Sarvier e Editora da Universidade de São Paulo.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças**. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC, 2010.

RAPOLI, E.et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHWARTZMAN, JS. Neurobiologia do autismo infantil. In: SCHWARTZMANJS.; ASSUMPÇÃO Júnior FB. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon; 1995. p 17-78.