O BRINCAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA

Resumo

Do ponto de vista de uma perspectiva tradicional acreditava-se que uma criança com características do espectro autista seria incapaz de desenvolver atividades que englobem a socialização e o brincar. A partir de estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo do período histórico cultural sobre o desenvolvimento humano, o qual entende que cada indivíduo é um ser social e possui uma cultura, o conceito desde então deixa de ser sustentável a partir do momento em que compreende que o brincar é uma atividade social e inclusiva. Este resumo tem como objetivo mostrar as particularidades do brincar de crianças com TEA (transtorno do espectro autista) na educação infantil, as mesmas se aprofundam em ricas experiências que lhe são proporcionadas por meio da interação com outras crianças, com brinquedos e brincadeiras. O relato a seguir direciona a uma experiência de intervenção pedagógica no contexto escolar junto a uma turma de educação infantil. A principal meta foi auxiliar no desenvolvimento da interação social dos educandos com TEA. O autismo provoca uma reação diferenciada do indivíduo em relação a correlação social e comunicação, sendo assim, para que os educandos pudessem participar das correspondências sociais fez-se necessário mediações assertivas e associadas as características de cada criança, valorizando e incentivando sua participação como sujeito nas trocas sociais. Ao final dos métodos desenvolvidos, os resultados foram positivos, mostrando o quanto é importante a mediação pedagógica no desenvolvimento psicossocial. De um ponto de vista geral, foi observado melhorias significativas na qualidade das interações dos educandos e melhorias também na capacidade das outras crianças em acolher as diferenças e na educadora em tornar flexível suas práticas com foco na perspectiva da inclusão.

PALAVRAS – CHAVE: inclusão, autismo, brincar, interação.

Introdução -

O dinamismo da execução da inclusão escolar no contexto da educação infantil ainda está em desenvolvimento e é pouco analisado. As pesquisas com relação ao tema em sua maioria se encontram na área do ensino (CONDE; CRUZ; OLIVEIRA,2006;TETZCHNER et al.,2005). A pedagogia, no entanto, pode contribuir e muito para essa discussão de várias formas, inserindo a reflexão sobre o papel dos processos de inclusão escolar nas etapas do desenvolvimento infantil.

Neste ponto, vale ressaltar que a inclusão de crianças com deficiências no ensino regular auxilia na promoção de um ambiente potente pela diversidade social e facilitadora do desenvolvimento de todas as crianças e bebês. Nas relações diárias do convívio escolar, valores como respeito e cooperação contribuem para as experiências infantis quando a inclusão se torna efetiva. Espaços e ambientes planejados, que na medida do possível se adequam as necessidades de todas as crianças e bebês sinalizam a escola como um dos meios sociocultural importante para auxiliar no desenvolvimento, podendo a escola flexibilizar as possibilidades de inúmeras vivências socializadoras, tornando possível as crianças e bebês de desenvolverem processos sociais.

Vale ressaltar que a inclusão escolar demanda uma intervenção psicopedagógica que foque a mediação na relação com a criança com deficiência (VYGOTSKY,1997), de forma que ela possa se apropriar do universo cultural, através dos processos de significação (NUERNBERG,2008). Desse modo, é possível abrir para discussão sobre o direito ao acesso do conhecimento e o direito de desenvolver de forma integral e apreender das condições que podem favorecer a participação social de forma pró - ativa desde as séries iniciais da educação infantil.

Para que todas as pessoas possam se adequar a sociedade, seja qual for o modelo de diversidade a qual esteja inserido, a metodologia interdisciplinar é importante. A parceria de determinadas áreas da saúde (psicologia,fonoaudiologia,terapia) com a educação, estabelecendo um diálogo de compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo e os espaços reflexivos, viabilizando esta junção entre as áreas, ocorre uma pontual contribuição para as propostas de ensino. Sendo assim, o objetivo do trabalho aqui apresentado foi para contribuir no processo de inclusão escolar, cooperando para o desenvolvimento e para a interação social dos educandos com autismo, do sexo feminino e masculino, com 3 anos de idade e com severas dificuldades de interação social e comunicação não-verbal.

Entende-se que os relacionamentos sociais promovem significados apropriados pelos sujeitos, e assim contribuem para o desenvolvimento de formas de controle e organização dos processos psicológicos. Então, a criança extravasa o contexto presente e pode agir sobre o meio social tendo como base ferramentas simbólicas.

Sendo assim, o espaço de educação infantil é mais um local

de interação social constituindo em um meio sociocultural importante à formação dos sujeitos. A inclusão de educandos com deficiência nestes locais se associam a mobilização de um ambiente pautado na valorização da diversidade, procurando se adequar as expectativas e necessidades dos educandos. Diante de crianças com deficiências temos que possibilitar processos mediativos com qualidade em relação aos símbolos mediadores, aos estímulos e aos obstáculos, estes permitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (CARNEIRO,2006).

A exclusão deste grupo social, ou seja, das pessoas com deficiência, tem início desde a infância. Atualmente muitas crianças não frequentam escolas e muitas das que estão matriculadas enfrentam barreiras diversas. A parceria dos profissionais da área da saúde com a educação no cotidiano escolar, tem por objetivo a superação dos desafios, principalmente os relacionados as atitudes, os quais se manifestam através de preconceitos e mitos que permeiam as pessoas com deficiência, marcando de forma negativa suas interações sociais (AMARAL,1998).

As primeiras descrições dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Kanner constatou uma falta de habilidade das crianças para estabelecer relações interpessoais e dificuldades com a fala. Vale ressaltar que Kanner descreveu algumas características das crianças com autismo como: não ocorrerem alterações físicas significativas, interesse por imagens, insistência obsessiva em manter uma rotina e ritos estereotipatos. Asperger acrescentou mais alguns tópicos, como exemplo, a incapacidade de estabelecer um olhar para o outro nas trocas sociais (BOSA,2002).

A partir da década de 70 começaram a ser realizadas pesquisas mais sistemáticas sobre o TEA. A psiquiatra inglesa Lorna Wing propôs a noção de espectro autista para pontuar déficits qualitativos na denominada tríade de deficiência em todos os indivíduos, quaisquer que sejam, comunicação verbal e não verbal, interação social e imaginação (BOSA,2002; SACKS,1995).

O TEA é um dos transtornos invasivos do desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION,2002). Porém, o autismo é uma síndrome descrita há mais de seis décadas que ainda hoje não foi completamente entendida. Muitas teorias visam explicar as possíveis causas e os sintomas consequentes do autismo, mas atualmente as definições tendem a conceituar como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas (BOSA; CALLIAS,2000).

Rivière (1995), pesquisou sobre as rupturas que as crianças com autismo apresentam no desenvolvimento. Ao apresentarem dificuldades pela ausência de reciprocidade social no momento do sorriso, bem como a ausência de conduta pela menor frequência de respostas positivas à voz e ao contato dos adultos. Com isso, as crianças acabam também enfrentando dificuldades no desenvolvimento da função simbólica.

No final da década de 90, uma possível conexão entre os recém-descobertos neurônios – espelho e o autismo passou a ser analisada. Os neurônios foram encontrados em muitas áreas cerebrais associadas ao movimento, percepção, empatia, compreensão das interações dos outros e linguagem. Os indivíduos com TEA, de modo geral, tem a atividade dos neurônios-espelho deficiente em todas as áreas, desde as mais básicas relacionadas a reconhecer a ação dos outros, até as mais complexas como reconhecer emoções, desenvolver linguagem e habilidades sociais (DOBBS,2006; RAMACHANDRAM;OBERMAN,2006).

O modo como o cérebro se organiza é muito complexo, diferentes partes do cérebro participam na realização de determinada atividade. A maioria dos sintomas do autismo podem ser explicados por um comprometimento no lobo cerebral frontal, mais pontualmente na área pré-frontal (PARENTE,2002). Essa é a área responsável pela capacidade de planejar a partir das informações recebidas pelas regiões posteriores do córtex, do sistema límbico ou do cerebelo.

Vale ressaltar que a relação entre um déficit na função executiva e comportamentos como as estereotipias e rotinas, pois a função executiva se relaciona com a atenção compartilhada, ”definida como a habilidade envolvendo a alternância do olhar e outros sinais comunicativos entre o parceiro e o objeto / evento, que é o foco de atenção da criança” (BOSA,2001,p.04).

Os movimentos repetitivos aparecem como alternativa à dificuldade dessa atenção e consequentemente o comprometimento da função executiva.

No que diz respeito a intervenção psicoeducacional com crianças com TEA,no decorrer da história ela foi muito pesquisada pela abordagem comportamental. O foco de pesquisa dessa abordagem é o comportamento observável, determinado pela sua relação com o meio, na forma de estímulos, os quais contribuem ou não pela frequência do comportamento (TETZCHENER et al.,2005;ORRU,2008).

A linguagem possibilita a transmissão de conhecimentos e é decisiva na formação dos processos psicológicos além de ser um sistema de sinais culturalmente estabelecidos.

” É um fenômeno do pensamento

discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra e do pensamento" (VIGOTSKY,2001.p.398).

O desenvolvimento da linguagem, se dá como consequência das interações sociais. Isso leva algumas crianças a precisarem de formas de comunicação alternativas, utilizando esses mecanismos como um "sistema de apoio para aquisição de linguagem"(TETZCHNER et al.,2005,p.158).

Desenvolvimento e análise das experiências -

A intervenção pedagógica na educação infantil tem por objetivo auxiliar na superação dos desafios vivenciados pelas crianças com autismo e a sua turma, especialmente em relação aos desafios atitudinais e às dificuldades de verbalização. Promover diversas formas de socialização e de comunicação foi essencial para trazer a participação delas nas atividades. Com isso, a diferença é condição humana essencial que a escola as veja e amplie as possibilidades de ação para inserir totalmente as crianças nas relações sociais.

Este artigo resultou de uma experiência escolar com uma turma de educação infantil em período integral. Recebemos as crianças L.,S. e G.; conversamos com as mães sobre características apresentadas em casa e as situações vivenciadas em casa e na escola que caracterizavam barreiras de comunicação e socialização encontradas na interação com as crianças

Nas conversas com as mães foi possível observar alguns pontos na interação das crianças na escola e em casa.

Em relação a verbalização no contexto escolar, observou-se que elas não falavam nada, apenas choravam e olhavam ao seu redor sem um foco no olhar, e às vezes me puxava pela mão.

A metodologia para intervir foi a inter-regulação da participação das crianças nas interações e trocas. Essa inter-regulação foi bastante objetiva, não sendo utilizada como recurso autoritário, mas como uma postura de ação que em um primeiro momento as crianças não são capazes de fazer de forma isolada.

Foram realizadas diversas tentativas a fim de propor o início de maneiras diferentes de se comunicar como um meio de auxiliar na aquisição da linguagem e interação por parte das crianças. A utilização de uma comunicação alternativa teve por objetivo promover a aquisição gradativa da linguagem, para facilitar sua inclusão escolar. As crianças tinham uma comunicação restrita ao uso de olhares e expressões por meio do choro ou sorriso para demonstrar o que desejavam, apenas a criança G. balbuciava algumas sílabas. Elas emitiam sons restritos a vogais que não formavam palavras. Para Scheuer (2002,p.55),as crianças com TEA apresentam dificuldades

"para fazer de sua comunicação um instrumento eficiente para dizer sobre suas necessidades, desejos, vontades".

Tenho observado que a maior parte destas crianças começam a falar tarde e o desenvolvimento da linguagem é bastante lento e gradativo.

Em face a situações, quando não compreendiam o que deveriam fazer ou quando não conseguiam se expressar, as crianças em questão, tiveram explosões emocionais e demonstravam comportamentos agressivos. Perante as dificuldades comunicativas a reação emocional geralmente era chorar, gritar, jogar-se no chão, querer morder quem estava perto ou bater. Mas, mesmo com tais dificuldades elas passaram a compreender a rotina e o significado de algumas palavras, por exemplo, vamos ao refeitório comer ,elas me davam a mão e se encaminhavam ao meu lado para o mesmo, o que antes era motivo de choro e gritos com o tempo passou a ser natural, outro exemplo era a hora da troca de fraldas ou a hora de irmos ao parque, ao serem comunicadas sobre o que fazer, com o passar dos meses, deixavam ser levadas a outros espaços, permitindo e demonstrando compreender algumas intenções dos outros.

Neste ponto foi essencial equilibrar modos alternativos de se comunicar para facilitar as interações com as demais crianças, além de auxiliar no desenvolvimento da comunicação e da autorregulação. Para Bosa (2002) o isolamento das crianças com TEA pode ser decorrente apenas de uma falta de compreensão do que está sendo solicitado. Em muitas situações, isolar foi uma estratégia para não interagir. Essa barreira na comunicação verbal prejudica as interações sociais, as práticas pedagógicas e as relações familiares, e estão presentes nos contextos dos quais a criança está inserida.

A rotina é extremamente importante para a criança pequena, pois traz segurança e auxilia na compreensão do que está por vir, neste sentido procuramos manter uma rotina flexível porém não rígida até o ponto delas entenderem o que viria depois e assim se acostumarem, para cada ação da rotina a ser realizada procurava falar e explicar a elas abaixando a sua altura sobre o que iríamos fazer ou para qual local iriamos nos dirigir em seguida, apontando para o local ou para a ação das crianças que já estavam a caminho ou realizando. A comunicação é o "apoio na construção (...), desde que mediada pelo professor (...) possibilita-se a essas crianças a construção de significados dentro de seus contextos e necessidades es-

pecificas, gerando compreensão recíproca" (ORRU,2007,p.106). Ainda para a autora,

" o que a criança pode realizar em um momento com auxílio de outra pessoa (...) poderá realizar futuramente sem tal auxílio" (p.161).

A partir das relações entre espaços, rotina, imagens, palavra verbal e interações constantes as atividades e brincadeiras eram planejadas para que as crianças tomassem parte dessas relações culturalmente estabelecidas.

Gradativamente foi inserido relações das mais simples as mais complexas para abrir um leque de possibilidades no universo simbólico das crianças.

Para a realização das atividades e brincadeiras o ambiente foi preparado e foram utilizados materiais diversos, brinquedos e materiais disponíveis na escola de educação infantil como: músicas,histórias,papel, plásticos, canetas,tintas, pincéis,papel Kraft,embalagens,materiais não estruturados, fotos,argila,água,carvão,-temperos em pó,massinha de modelar,bacias, tv e imagens. Desta forma as barreiras de comunicação e de atitude foram redirecionadas, de forma a proporcionar um ambiente inclusivo para todas as crianças.

A criança também possui seus próprios recursos e se utiliza deles sempre que necessário, como uma forma de diminuir a ansiedade e o nervosismo diante de situações sociais, as ecolalias ou movimentos repetitivos e estereotipados, como o balançar dos braços ou da cabeça e olhar fixamente para um determinado objeto por longo tempo.

Os movimentos estereotipados podem servir para diferentes funções, de acordo com a situação. Para Bosa (2002,p.36) " um mesmo comportamento pode servir a diferentes funções: extravasamento de tensão, comunicação de desejos e necessidades, formas de protesto ou mesmo de resposta a demandas sociais".

Pode-se dizer que tais recursos foram utilizados cotidianamente pela criança, mas as demonstrações emocionais quando solicitado que acalmassem, para inserir elas nas atividades, foram se tornando amenas até parar por completo.

Os resultados foram analisados a partir de observação e análise baseados em duas categorias: a qualidade das interações sociais e a qualidade dos processos de comunicação, os quais foram identificados por meio das iniciativas de reciprocidade social e pelos episódios de tentativas de verbalização por parte das crianças.

Vale ressaltar que uma postura profissional disposta a incluir as crianças nas atividades e rotina desde o início de seu acesso a escola, torna possível o alcance do objetivo proposto: a interação e integração. Com essa experiência, em nossa auto reflexão percebemos melhorias significativas em nossa capacidade de acolher as diferenças e flexibilizar nossas práticas educacionais numa perspectiva inclusiva. As demais crianças também são sujeitos importantes nesse processo. As trocas sociais nas brincadeiras e comunicação entre elas foram fundamentais para a efetiva inclusão escolar, demonstrando assim ser de suma importância as interações entre os pares no cotidiano escolar para o desenvolvimento das crianças com autismo.

Conclusão –

Um dos aprendizados que ficou dessa experiência foi o fato do quanto é importante a mediação pedagógica nas interações que ocorrem no cotidiano escolar, de forma a garantir que os obstáculos que aparecem não interfiram na completa participação das crianças com TEA. O autismo leva a um funcionamento diferenciado do sujeito no tocante às competências e habilidades sociais (WATT,2008), portanto, para que as crianças pudessem participar das interações sociais que acontecem no dia a dia da escola foram necessárias mediações específicas, apoio, incentivos e afetividade, articuladas com as características individual de cada criança.

O resultado ao final do ano letivo foi bastante expressivo e satisfatório sobre a possibilidade de efetivação de trocas sociais no contexto escolar. No início do ano letivo, a interação social era praticamente inexistente, mas gradualmente foi se tornando possível por meio do brincar e do auxílio proporcionado à comunicação individual. As brincadeiras e atividades se tornaram um meio comunicativo em que as trocas sociais passaram a ser efetivadas no contexto escolar.

No que diz respeito as maneiras diferenciadas de comunicação, buscou-se abrir possibilidades para o desenvolvimento de uma forma de linguagem, pois de acordo com Mallaguzzi, a criança possui cem formas de se comunicar, pode-se dizer que até mais!

" A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem, sempre cem

Modos de escutar

De maravilhar e de amar.

Cem alegrias

Para cantar e compreender.

Cem mundos

Para descobrir.

Cem mundos

Para inventar. Cem mundos Para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)... (Loris Malaguzzi).

Respeitar as formas das crianças de se expressar ou de se comunicar facilita a sua inclusão escolar. As crianças e adultos que fizeram parte do convívio do ano letivo auxiliaram ativamente nos processos de comunicação alternativa, cooperando para o desenvolvimento das relações sociais dos educandos com deficiência.

As diferenças são inerentes a condição humana e sua valorização é primordial para a educação, com o propósito de incluir todas as crianças nas interações sociais. A finalidade da inclusão é a transformação do meio social das crianças com deficiências, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social e garantido a inserção das mesmas no exercício da cidadania. O trabalho cooperativo e interdisciplinar é fundamental e a parceria entre família, escola e especialistas na área da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas) demonstra como essa experiência pode ser eficiente.

Referências

AMARAL,L. Sobre crocodilos e avestruzes:falando de diferenças físicas,preconceitos e sua superação.In: AQUINO,J. Diferenças e preconceitos na sala de aula. São Paulo:Ed. Summus,1998.p.11-29.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais – DSM-IV-TR.Porto Alegre:Artmed,2002.

ORRÚ,S.E. Autismo,linguagem e educação: Interação Social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro:Wak Ed.,2007.

CONDE,P.S.;CRUZ,C.;OLIVEIRA,R.I.Inclusão na educação infantil: Tessituras de concepções e fazeres pedagógicos.

TETZCHENER,S.V.et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. Revista Brasileira de Educação Especial,Marília,v.11,n.2,p.151-184,mai./ago.2005.

VIGOTSKY,L.S. A construção do pensamento e linguagem.São Paulo: Martins Fontes,2001

NUENRNBERG,A.H. Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. Psicologia em estudo,Maringá,v.13,n.2,p.307-316.

BOSA,C. As relações entre autismo,-comportamento social e função executiva.

Psicologia: Reflexão e critíca.Porto Alegre,v.14,n.2,2001.

_____.Autismo: Atuais interpretações para antigas observações.In: BAPTISTA,C.R.;BOSA,C. Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção.Porto Alegre: Artmed,2002.

CARNEIRO,M.S.C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural.In: BAPTISTA,C.R. Inclusão e escolarização. Porto Alegre: Mediação,2006,p.137-152.

DOBBS,D. Reflexo Revelador. Mente & Cérebro. Scientific American Brasil.ano XIV,n.161,p.46-51,Junho 2006.

RAMACHANDRAN,V.S.;OBERMAN,L.M. Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo. Scientific American Brasil. Ano 5,n.55,-dezembro 2006.

PARENTE,M.A.M.P. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização.In: BAPTISTA,C.R.;BOSA,C.A. Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed,2002.

SCHEUER,C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento.In:

BAPTISTA,C.R.;BOSA,C.A. Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre:Artmed,2002.

WATT,N.et al. Repetitive and stereotyped behaviors in children with autismo spectrum disorders in the second year of life. Journal of autismo and developmental disorders,v.38,n.8,p.1518-1533,2008.