

# A CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA LINGUAGEM ESCRITA

## THE CHILD WITH AUTISM AT SCHOOL: SIGNIFICATIONS AROUND WRITTEN LANGUAGE

Emilene Coco dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo relatar passagens do processo inicial de desenvolvimento da leitura e da escrita de uma criança com autismo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Detém-se, particularmente, nos percursos de simbolização, enfocando o gesto, o desenho e significações construídas em torno da leitura e da escrita. Utiliza uma metodologia qualitativa, que se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, em um trabalho colaborativo, à luz do aporte teórico e metodológico da perspectiva histórico-cultural, especificamente, nas elaborações construídas sobre o papel do outro e da linguagem na constituição do sujeito. A análise dos dados permitiu a compreensão de que o caminho percorrido pela criança, em relação à apropriação da linguagem escrita, teve momentos de avanços e retrocessos em um movimento não linear. Os dados indicam ainda que as interações verbais e a mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita contribuíram para avanços no desenvolvimento mental da criança com autismo, principalmente em relação à atenção voluntária e o desenvolvimento da percepção, e na apropriação da leitura e da escrita. Aprender a ler e a escrever implica uma capacidade mais refinada de atuar no plano do simbólico e uma relação mais estreita entre o pensamento e a linguagem, o que produz questionamentos sobre a maneira como esse processo ocorre em crianças com diagnóstico de autismo.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Criança com autismo. Linguagem escrita.

**Abstract:** This paper aims at reporting passages on the development of the reading and writing process of an autistic child in elementary school and the early childhood education. It focuses, particularly, the gesture, the drawing, and the meanings formed around reading and writing. It uses a qualitative methodology, which was developed by means of an ethnographic case study turned into a collaborative work, following the historical-cultural methodology specifically about the elaborations on the role of the other and of language in the constitution of the subject. The analysis of the data allowed the understanding that the path followed by the child in relation to the acquisition of written language had moments of progress and setbacks, in a nonlinear

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de educação básica do município de Vitória. Email: emilenecoco@hotmail.com

movement. The data also indicate that the verbal interactions and the pedagogical mediation in the reading and writing activities contributed for the advances of the mental development of the autistic child, especially with regard to voluntary attention and development of perception and the learning of reading and writing. To learn how to read and write demands a more refined capacity to perform in a symbolic level and a narrower relation between thought and language, which raises questions about the way the process occurs in children diagnosed with autism.

**Keywords:** Inclusive education. Autistic child. Written language.

## Introdução

Por muito tempo perdurou o entendimento, entre os responsáveis pela produção e implementação de políticas educacionais e entre educadores, de que a Educação Especial, organizada de forma paralela ao ensino comum, seria mais apropriada à aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando, entre outros aspectos, em práticas que enfatizavam componentes relacionados com a deficiência, como a repetição mecânica de uma ação para a aprendizagem de atividade da vida diária, em contraposição à dimensão pedagógica e social.

O avanço dos estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando conceitos, legislações, práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino comum e especial. Isso pode ser observado, principalmente, no final do século XX. Nesse período, a discussão na educação brasileira girava em torno de que o processo de Educação Especial pode ser feito na perspectiva da integração, em que o acesso de alunos com deficiência no ensino comum é admitido aos que podem acompanhar as atividades curriculares programadas no mesmo ritmo que os ditos “normais”, ou na perspectiva da inclusão, em que os sistemas de ensino devem organizar condições de acesso a espaços, recursos pedagógicos e comunicação possibilitadores de aprendizagem e valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Para tanto, o poder público deve assegurar que crianças e pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, sejam incluídas no sistema educacional de qualidade, gratuito e obrigatório, compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas individualizadas (quando necessário) de apoio em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social e promovendo adequações no ambiente, no currículo e em metodologias de ensino de acordo com as peculiaridades de cada um.

Em relação às pessoas com autismo, na busca pelo direito à escolarização, encontramos dúvidas, angústias, receios que se estabelecem dentro do espaço escolar, quando discutimos sobre inclusão desses sujeitos. A respeito do próprio *autismo*, ainda não temos maior clareza quanto à sua causa.

É relevante considerar que existe uma diversidade de comportamentos entre as pessoas com autismo. Nem todas apresentam fala articulada. Algumas aceitam o contato físico por meio do toque, enquanto outras rejeitam. Os comportamentos estereotipados podem estar presentes ou ausentes. Nesse contexto, podemos dizer que esses indivíduos são únicos, assim como qualquer ser humano.

Assim, torna-se necessário avançar o debate das possibilidades de ações educativas que favoreçam o desenvolvimento desses sujeitos. Por isso, neste trabalho, propomo-nos a discutir aspectos da escolarização de uma criança com autismo. Acreditamos que a escola é o espaço para a criança ser criança (VASQUES, 2003), e isso envolve aprender com o outro no meio social, não importa quão diferente pareça ser o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

No âmbito legal, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, apontava os alunos com autismo como portadores (termo utilizado na época) de condutas típicas. O referido documento não esclarece quais são os tipos de atrasos observados no desenvolvimento humano. Como atendimento educacional, essa política indicava ingresso em turmas de ensino regular *sempre que possível*, organização de ambiente educacional o menos restritivo possível e possibilidade de atendimento educacional especializado em caráter

substitutivo. Porém, com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15)<sup>2</sup>, esses alunos passam a ser enquadrados entre aqueles com transtorno global do desenvolvimento, juntamente com os que apresentam “[...] síndromes do espectro do autismo e psicose infantil [...]”.

Para Vasques (2011, p.8), esses marcos legais representam “[...] um ‘nascimento simbólico’ para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional”. Essa mesma autora chama a atenção para a repercussão do aumento da matrícula dessas crianças na escola, afirmando que isso favoreceu a discussão a respeito de quem são essas crianças, como aprendem, quais as práticas pedagógicas são adotadas, questionamentos que “[...] nascem da insatisfação, da instabilidade, do encontro e desassossego frente às tais crianças com autismo” (VASQUES, 2011, p. 9).

Estudos têm apontado (VASQUES, 2003, 2008; MARTINS, 2009; CRUZ, 2009; CHIOTE, 2011) que o investimento feito pelas administrações públicas no que se refere a condições de acessibilidade e formação de profissionais da educação ainda é muito restrito. A prática educativa desenvolvida nas escolas é precária, o que dificulta a incorporação das necessidades de aprendizagem desses estudantes nas atividades vivenciadas pelo grupo de uma sala regular. Prevalece ainda a visão clínica projetando a ideia de que esses estudantes necessitam de intervenções “curativas” às suas “deficiências” em detrimento do acesso ao conhecimento comum trabalhado no coletivo da turma.

Atualmente, os alunos com deficiência não estão mais só nas instituições especializadas; estão matriculados no ensino comum. Mas somente esse acesso não é suficiente para pensar na educação inclusiva; é preciso organizar a sua permanência no espaço escolar com apropriação do conhecimento tanto para os alunos com autismo como para os outros; é necessário fornecer condições de trabalho adequadas aos profissionais que atuarão com esses alunos nos diferentes espaços.

---

<sup>2</sup> A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é definido que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação se configuram na população de estudantes com apoio da

Educação Especial nos processos de ensino.

Diante disso, este texto busca contribuir com reflexão enfocando os processos de ensino e de aprendizado da criança com autismo no ensino comum, tomando como foco a apropriação da linguagem escrita. Estudos têm mostrado (CORREIA, 2012; SANTOS, 2012) que as crianças com autismo apresentam percursos diferenciados e singulares de apropriação da escrita. Neste sentido, importante que os profissionais da escola tenham condições de se envolverem nessas discussões, de forma a ampliar a compreensão das possibilidades de aprendizado desses alunos e da participação do trabalho do professor nesse processo.

Na escola, o momento da alfabetização tem se colocado como um desafio para esses sujeitos, cujos processos interativos e de desenvolvimento da linguagem se distanciam do que é considerado *normal* nesse espaço. Aprender a ler e a escrever implica uma capacidade mais refinada de atuar no plano do simbólico e uma relação mais estreita entre o pensamento e a linguagem, o que produz questionamentos sobre a maneira como esse processo ocorre em crianças com diagnóstico de autismo. Na busca de contribuir para essa discussão, este trabalho relata passagens do processo inicial de desenvolvimento da leitura e da escrita de uma criança com autismo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os desafios encontrados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as condições de acesso ao currículo e a dificuldade encontrada para o envolvimento dos profissionais que trabalhavam na escola. Detém-se, particularmente, nos percursos de simbolização, enfocando o gesto, o desenho e significações construídas em torno da leitura e da escrita.

### **A escola e o lugar de aluno**

Para avançarmos na discussão sobre a escolarização da criança com autismo no que se refere à apropriação da linguagem escrita, consideramos o caso de Rafael<sup>3</sup>, observando passagens do período em que frequentou a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de relatórios, atividades e registros no período de 2005 a 2011.

<sup>3</sup> Nome fictício.

A educação infantil foi vivenciada em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) e o ensino fundamental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) na cidade de Vitória – ES. Ambos os espaços contavam com profissionais da educação especial, pedagogos, estagiárias, professores regulares, coordenadores e bibliotecária.

As principais ações educativas observadas em relação ao aluno no transcorrer dos anos foram: os planejamentos sistemáticos, os registros frequentes sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da criança, o reconhecimento da importância da formação continuada em serviço, os materiais construídos para a aula em adequação aos interesses do aluno e ao conteúdo trabalhado com a turma.

A escola é uma instituição marcada por relações e práticas sociais específicas. Rafael estava se inserindo nesse contexto a partir da posição de aluno e sua inclusão nesse espaço demandava trabalho pedagógico diferenciado por parte da escola. Para a inserção dele na escola, assim como para qualquer outra criança, havia necessidade de reconhecimento desse espaço como um local composto por espaços diferenciados, tempos definidos para as atividades realizadas e formas próprias de comportamento.

Diante disso, era importante que Rafael conhecesse esses diferentes espaços, que compreendesse as normas instituídas e se apropriasse delas para que as condições propícias ao aprendizado pudessem se configurar. Paralelamente a isso, era necessário que ele se apropriasse também do que é *ser aluno* na escola, para que pudesse se inserir no grupo e nas atividades realizadas. Mas temos clareza que a escola também precisava perceber que estava recebendo um aluno que necessitava de momentos e recursos diferenciados e que não bastava tentar fazer com que Rafael permanecesse em um local sem atribuir um sentido ao que se estava fazendo. Nesse período percebemos que a escola estava realizando trabalho pedagógico precário para a inclusão do aluno, pois foram valorizados os espaços em que o aluno permanecia sem “incomodar” os outros, como no período em que ficava na brinquedoteca quase a tarde toda.

De acordo com Bridi (2006, p. 63), “[...] incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo,

devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”. Para Baptista & Bosa (2002, p.131), essas adaptações e recursos se caracterizam como “[...] dispositivos que delimitam e viabilizam a experiência [...]”, constituindo-se como garantia para efetivação do processo inclusivo.

Concordamos com Baptista & Bosa (2002, p. 133) sobre os fatores básicos para dar respostas ao confronto que se estabelece na sala de aula, na presença do aluno com autismo entre outros com aparente desvantagem, ou seja, “[...] a confiança na capacidade do aluno e a prática pedagógica baseada na construção compartilhada de regras”.

Durante o período em que frequentou o Cmei, a criança manteve-se a maioria do tempo distante do grupo, porém havia um investimento por parte dos professores e assistentes para que o aluno tivesse acesso à linguagem escrita por meio de desenhos, músicas, massa de modelar entre outras atividades. Mas nem sempre ele participava das atividades no grupo.

Nesse contexto, um grande desafio da escola ao matricular Rafael no 1º ano do ensino fundamental era construir vínculos sociais que possibilitassem mediação a partir da adaptação de processos de comunicação as suas necessidades.

Outro desafio observado era a comunicação do aluno com os seus pares e os profissionais envolvidos em sua inclusão. Por exemplo, de acordo com a pedagoga, quando o aluno queria usar o balanço no horário do recreio, e outro aluno estava balançando, ele ficava na frente do balanço ou segurava as correntes, não deixando o colega balançar e acabava cedendo o balanço para Rafael. Em relação à sua comunicação com os profissionais, quando ele não queria desenvolver um jogo, batia na própria cabeça ou se mordida como indício de que não queria aquela atividade, e os profissionais não conseguiam antecipar esse fato.

De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças com autismo deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Nesse sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir.

Para que Rafael não ficasse pelos corredores, entrando e saindo das outras salas de aula, a equipe pedagógica organizou a brinquedoteca<sup>4</sup> da escola para que fossem realizadas algumas atividades de seu interesse. No entanto, a maior parte do tempo a criança ficava nessa sala desenvolvendo atividades repetitivas de seu interesse. Aos poucos o grupo de professores e do serviço de apoio pedagógico da escola percebeu que somente deixar Rafael na sala não era suficiente para a sua inclusão no ensino comum. Foi preciso levá-lo para a sala de aula, para o convívio com os outros alunos, pensar em objetivos e conteúdos que seriam trabalhados com ele. Isso demandou tempo e dedicação por parte dos professores que inicialmente não sabiam por onde começar.

Encontramos pistas da constituição de Rafael como aluno a partir da interação com o grupo, mas tudo do seu modo, às vezes participando diretamente com o grupo na atividade ou ficando às margens, compartilhando o momento de outra forma. Aos poucos, ele foi compreendendo os diferentes tempos e espaços na escola, com avanços consideráveis dentro de percurso complexo para o nosso sujeito. Mas essa complexidade não existia apenas no desenvolvimento do aluno. O trabalho educativo também foi lento, complexo, com idas e vindas na direção do fazer/conhecer, procurando envolver grande parte da equipe, que, apesar de todas as dúvidas, acreditava na potencialidade da criança.

### **Processo de desenvolvimento da leitura e da escrita em numa criança com autismo**

Visando contribuir para a discussão sobre a escolarização da criança com autismo no que se refere à apropriação da linguagem escrita, relatamos passagens do processo inicial de desenvolvimento da leitura e da escrita de Rafael. Analisaremos, particularmente, os percursos de simbolização, enfocando o gesto, o desenho e as significações construídas em torno da leitura e da escrita.

---

<sup>4</sup> Era uma sala com armários de jogos, brinquedos, computador, som, uma mesa grande e

comprida, seis cadeiras e colchão com almofadas.

Aprender a ler e a escrever implica uma capacidade mais refinada de atuar no plano do simbólico, que, por sua vez, implica ainda relação estreita entre o pensamento e a linguagem.

No caso das crianças com autismo, a escassez de estudos sobre a maneira como se articulam pensamento e linguagem na constituição desses sujeitos traz desafios para pesquisas que buscam compreender o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita por essas crianças. Quais os percursos de simbolização delas? Como interagem com as situações de brincadeira de faz de conta, com a produção e a significação de desenhos e de escrita? De que maneira a prática educativa pode se organizar para possibilitar avanços no desenvolvimento da leitura e da escrita desses sujeitos?

Consideramos interessante discutir a forma como Rafael foi notando e utilizando-se do gesto para se comunicar, principalmente a partir de um brinquedo de massa de modelar com fôrmas de diversos tipos: letras, animais e alimentos. Ao interagir com o material, as modelagens construídas com as fôrmas eram desmanchadas em seguida por Rafael. Não conseguíamos fazer a leitura do que era o objeto. Isso aconteceu por dias, fazíamos as modelagens e ele desmanchava. Até que um dia ele atendeu ao pedido de não desfazer a modelagem, deixamos no canto da mesa e colocamos outra. E colocamos rapidamente outra modelagem do mesmo objeto (sorvete) e fizemos o gesto com a mão e o barulho com a boca como se estivesse tomando um sorvete. Ele olhou e pegou a nossa mão para que repetíssemos o gesto. Fizemos novamente e mais outras vezes, e quanto mais repetíamos o gesto, mais ele pedia para repetir, pegando nossa mão para que fizéssemos o gesto.

Trabalhamos semanas com esse material, e a modelagem mais pedida por ele era o sorvete, apontando o molde e colocando a massa. Em seguida, pegava nossa mão para que fizéssemos o gesto de tomar sorvete.

Tempos depois, sua mãe nos informou o que ocorreu quando ela estava caminhando em seu bairro para levar um bolo, que seria vendido como doação, em uma feira na praça. Ela estava fazendo tentativas de deixar Rafael mais sozinho para andar na rua, sem segurar as suas mãos o tempo todo. Aproveitando que o bairro estava tranquilo, seguiu com ele pela calçada. Em determinado local, ele parou e chamou sua mãe para entrar em um centro

comercial, segurando o seu braço e puxando-a. Como estavam atrasados, ela não entrou e seguiu o seu caminho em direção à praça. Na volta, ele, novamente, ao passar em frente ao centro comercial, puxou o braço da sua mãe. Numa tentativa de entender o que ele queria, perguntou: “O que você quer aí, Rafael? Não vou entrar”. Ele começou a chorar e resmungar... até que sua mãe novamente perguntou: “O que você quer?”. Rafael fechou a mão e a levou em direção à boca, colocou a língua para fora e fez o gesto de tomar um sorvete.

Sua mãe o via usar o gesto para comunicar uma situação distinta. Em seu relato, ainda emocionada, desabafa que sentiu um nó na garganta diante do pedido de Rafael, que, a partir daquele dia, começou a usar gradualmente outras formas de comunicação, além de autoagressões, meios mais utilizados anteriormente.

Ficamos emocionadas quando ouvimos esse depoimento da mãe de Rafael! Esse momento marcou muito o nosso trabalho na escola enquanto pesquisadoras, pois sabíamos que esse uso do gesto havia se intensificado com o trabalho com a massa de modelar, e o aluno estava demonstrando que havia compreendido o significado do gesto. Seriam indícios de gestos significativos? Estaria ele usando o gesto como linguagem?

A própria família começou a investir no uso de gestos, ensinando-lhe a (re)produzir sons e gestos tentando imitar o som dos animais, carros, objetos ou, simplesmente, para construir forma de comunicação com Rafael. Os gestos, assim como as palavras, exercem funções sociais que acompanham as atuações da criança, servindo como apoio/auxílio no planejamento de ações e na solução de problemas (VIGOTSKI, 2007).

Na escola, conversamos sobre a ênfase na construção da linguagem gestual no planejamento e decidimos fazer fichas com nomes e imagens das figuras que chamavam a sua atenção, como: macaco, sorvete, pinguim, coração, estrela e flor. Nessa atividade, só chamaram a atenção dele as imagens. As fichas com os nomes ele não pegava, nem para comparar um com o outro. Então, escrevemos nas fichas os nomes dos objetos e ele passou a manusear sempre que estávamos fazendo atividade com a massa de modelar. A estagiária não levava esse material para a sala para não chamar a atenção

dos outros alunos. Talvez esse fosse um momento interessante para envolver outros alunos nas atividades com Rafael.

Em relação ao desenho, podemos dizer que foi preciso ensinar a criança a desenhar e em qualquer espaço, no chão do pátio enquanto estava no balanço ou na mesa do refeitório enquanto lanchava, embora não fosse o espaço mais apropriado para desenhar. Mas, se era ali que ele parava e parecia estar disposto a ouvir, ver os desenhos e, às vezes, participar no traçado do desenho, então era ali que fazia os desenhos e a escrita. Aos poucos Rafael foi demonstrando que queria participar do desenho, completar a forma desenhada (pessoa, sol, casa, árvore, por exemplo) e indicando que já sabia do que estávamos falando quando ouvia: “*vamos desenhar?*”.

Ensinar o aluno a desenhar passou pelo processo de fazer o desenho para ele ver, fazer o desenho com ele e, por fim, deixar ele fazer o desenho sozinho. Não foi um percurso linear, pois, mesmo quando solicitado que desenhasse sozinho, nem sempre ele fazia. Esse fato de não fazer o desenho não significava que não soubesse desenhar, mas poderia ser uma falta de vontade ou de compreensão de para que fazer o desenho.

Atribuir significado ao desenho de Rafael foi importante para ele avançar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Precisávamos saber se ele conseguiria representar a história por meio de desenho e, inicialmente, percebemos que ele só desenhava o que queria e já conhecia. Não se arriscava muito no desenho.

A esse respeito, Vigotski (2007, p. 135) diz: "O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal". É ele considerado, portanto, estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Se o desenho tem como base a linguagem falada, como houve avanços no desenho de Rafael, se ele raramente verbalizava? Em nossa reflexão sobre a relação entre o pensamento e a linguagem no caso de Rafael, entendemos que a palavra do adulto mediando sua relação com o desenho teve um papel muito importante: a linguagem verbal do adulto orientava e atribuía sentidos aos traços que Rafael fazia na folha, indicando que era a representação do desenho observado no livro.

A escrita também ativa as funções psicológicas superiores, constituindo outra forma de manifestação da linguagem. Luria (1986, p.145) define a escrita como

[...] uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. O escrever pressupõe [...] a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar.

Assim, por último, descreveremos passagens dos primórdios do desenvolvimento da leitura e da escrita encontrados nos documentos, nas entrevistas e em alguns momentos da observação participante.

Retornamos aos documentos do CMEI e encontramos vestígios apresentados no relatório de 2005, indicando que o aluno tinha contato com a linguagem escrita por meio de revistas e letras do alfabeto e que demonstrava prazer em folhear revistas buscando imagens de seu interesse. Com apenas três anos de idade, utilizava tesoura e fazia colagem nas atividades realizadas com esse fim. Os minutos em que a criança fazia alguma atividade eram indicados como avanço, pois nem sempre conseguia permanecer por muito tempo atento às atividades propostas.

Em relação ao traçado das letras, no relatório de 2007, consta o reconhecimento da letra inicial do seu nome em situações diferentes. Nesse período, percebeu-se que ele já conseguia traçar algumas letras do seu nome, em alguns momentos com o auxílio de nossas mãos e, em outros, consegue sozinho.

No segundo semestre de 2007, encontramos nos relatórios da professora que Rafael queria escrever o seu nome em todos os momentos, principalmente no quadro com giz. Percebemos que era desenvolvido um trabalho com o nome do aluno com diferentes materiais. A professora regente registra ter trabalhado o nome com massinha, com recorte e colagem das letras em revistas ou mesmo das letras escritas por nós. Podemos registrar avanços no simbolismo, com o aparecimento da escrita.

Esses eram indícios do processo de apropriação da leitura e da escrita. Na verdade, o percurso do aluno nessa direção teve um caminho longo e importante, iniciado nas experiências anteriores à educação infantil.

No ano de 2008, momento em que a criança foi matriculada na EMEF, não encontramos registros de tentativas de escrita pelo aluno, devido à sua resistência em permanecer na sala regular, o desafio da equipe em tentar registrar as atividades e à não aceitação em pegar no lápis (mesmo com ajuda).

Em 2009, foi feito o *Livro do nome*, em 2010 o *Caderno do alfabeto ilustrado* e, em 2011, foram encaminhadas atividades para casa duas vezes por semana em folhas xerocadas, na maioria das vezes para serem realizadas com o apoio da família. Uma grande participação da família era enviar, em uma caixa, objetos com as letras indicadas para a confecção do *Livro do nome do aluno* e, depois, para a confecção do *Caderno do alfabeto ilustrado*. Essa atividade era feita com uma letra de cada vez. Eram coladas pelo aluno figuras que começavam com a letra, e os objetos enviados pela família cujo nome se iniciava com a letra eram trabalhados naquela semana. Assim, o aluno levava a caixa no final de semana, a família separava os objetos junto com ele e, na segunda-feira, era entregue à professora regente e à estagiária para explorar juntamente com a colagem das figuras na folha que iria compor o seu nome no livro ou a letra no caderno. Isso ajudou o aluno a colar distribuindo as figuras e fazer a leitura das imagens com ajuda.

A apropriação da linguagem escrita por Rafael se deu a partir da interação com o outro pela linguagem e de signos utilizados para atribuir sentido à leitura e à escrita oferecidos ao aluno ou apresentados quando ele demonstrava interesse. Nas relações sociais vivenciadas na escola, ele foi se percebendo como parte do grupo, participando das atividades desenvolvidas com os demais alunos em ambientes dentro e fora da escola (esse processo envolveu momentos de aproximação e afastamento do grupo). Na maioria das vezes, estava junto com o grupo.

Pelo *outro*, Rafael foi demonstrando o que queria realizar de leitura, compartilhando o sentido atribuído por esse outro. Passa a acompanhar a leitura do adulto, muitas vezes com atenção voluntária, como nos momentos de leitura no pátio. Em relação à escrita, observamos avanços significativos do aluno que mal pegava no lápis, que gostava muito de escrever colando as letras e que, por fim, copiava palavras em diferentes contextos e chegou a

escrever espontaneamente seu primeiro nome, RAFAEL, sem faltar nenhuma letra.

### **Entre linhas e letras de Rafael, algumas considerações**

Ao escrever sobre o trabalho desenvolvido para a inclusão de Rafael, observarmos as minúcias, os detalhes e os sinais que a criança foi dando das conexões estabelecidas entre suas linhas e letras, nos ajuda a compreender a relevância desse tema no contexto da educação para todos. Algumas ações precisaram ser pensadas e executadas para que o acesso ao currículo fosse assegurado no caso de Rafael.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas identificadas que foram desenvolvidas em sala de aula para garantir ao aluno o acesso ao currículo envolveram: ter estagiária por perto com a turma; trabalhar imagens e temas do cotidiano em situações do dia a dia; explicar os comportamentos sociais que são adequados ou inadequados de acordo com cada contexto, entre outras. Essas estratégias foram importantes para que o grupo conhecesse melhor a criança. Rafael, aos poucos, foi participando por tempo maior das atividades, principalmente das que envolviam jogos e imagens coloridas. Além disso, a estratégia de ter a estagiária para o aluno e a turma ajudou Rafael a construir seu tempo e espaço na escola. Inicialmente, ele era guiado continuamente pela mão do adulto, em seguida, isso ocorria somente em alguns momentos e, por fim, ele circulava pela escola e outros espaços “sozinho”, acompanhando o grupo. Rafael, assim como outras crianças, precisava ser orientado inicialmente pelo adulto para realizar as atividades.

No nosso caso, ficou claro que, quando contextualizadas as atividades de acordo com as que eram realizadas pela turma, o aluno demonstrava mais interesse em participar, do seu modo, ainda que inicialmente com pouca atenção. Foram apresentados indícios do desenvolvimento da atenção voluntária de Rafael, principalmente quando a palavra do adulto ou de outra criança orientava sua atenção para participar na atividade, contribuindo para a construção de suas funções superiores.

Consideramos também que o planejamento, coletivo e individual, foi essencial para afinar os objetivos que a escola pretendia que o aluno

alcançasse. Foi um momento usado para refletir sobre as ações e pensar em outras ações a partir do que foi avaliado pelo grupo sobre o desenvolvimento do aluno. Contudo, nem sempre esse planejamento conseguiu unir todos os profissionais em um mesmo momento. A utilização do caderno para registro das propostas e análises de participação do aluno nas atividades potencializou a articulação do grupo de professores e compôs as informações sobre o desenvolvimento de Rafael para quem chegasse à escola. Além disso, esses momentos eram utilizados para a produção de materiais para serem usados na sala regular ou em outros espaços.

As mediações pedagógicas (por meio da linguagem e do outro) possibilitam o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular e em outros espaços do ensino formal, reconhecendo o potencial da criança. A interação observada nos diferentes anos de escolarização de Rafael, entre professor e aluno, aluno e aluno e professor e alunos, foi muito importante para que ele se percebesse no grupo e parte dele. Professoras, estagiária e aluno se comunicavam, inicialmente, com certas restrições, mas de forma que abria espaços para a atuação coletiva na zona de desenvolvimento proximal<sup>5</sup> do aluno com autismo. Percebemos isso quando Rafael compartilhou os sentidos atribuídos à atividade com a massa de modelar, utilizando o gesto de “tomar um sorvete” para se comunicar com sua mãe.

Reconhecemos que cada indivíduo é singular na forma de apropriação da linguagem escrita e da cultura. Ainda temos muito a estudar sobre o processo de inclusão das crianças com autismo, mas deixamos nosso incentivo para que avancemos nas pesquisas sobre as linhas e letras de outros sujeitos com autismo a fim de contribuir para o debate da escolarização dessas pessoas no ensino comum.

## Referências

---

<sup>5</sup> Por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, tal como pode ser avaliado por meio de atividades que ela pode realizar sozinha. Por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser observado a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a

ajuda de outra pessoa num certo momento e que poderá vir a realizar sozinha mais tarde.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL, Política Nacional de educação especial. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, jan./jun, 2008. p. 7-17.

BRIDI, F. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: BRASIL. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Organizadora: Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 152 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, C. K. Uma leitura sobre o atendimento educacional especializado de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática pedagógica na Educação Especial multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6. 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/ES. SNPEE. v. 1. p. 1-16. 1 CD-ROM, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.